This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

QUESTIONS D'HISTOIRE ET D'ENSEIGNEMENT

PAR

CH.-V. LANGLOIS

NOUVELLE SÉRIE

CONFÉRENCES D'AMÉRIQUE.
LA TRADITION DE LA FRANCE. — MICHELET.
NOTES SUR L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS.
L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS. — NOTES DE VOYAGE.
QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT
LES IDÉES DE H.-G. WELLS SUR L'ÉDUCATION.
LA PRÉPARATION A L'ENSEIGNEMENT.
LES BIBLIOTHÈQUES POPULAIRES.

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79
1906

Droits de propriété et de traduction réservés.

STANFORD UNIVERSITY LIBRARY

Gift of
John Iliff

EDUCATION
RARY

QUESTIONS

D'HISTOIRE ET D'ENSEIGNEMENT

DU MÊME AUTEUR

A LA LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

Questions d'histoire et d'enseignement. 1re série. Un vol. in-16, broché . . . . . 3 fr. 50

Ouvrage couronné par l'Académie française.

Introduction aux études historiques (en collaboration. avec Ch. Seignobos). 3e édition. Un vol. in-16, broché. 3 fr. 50

Manuel de Bibliographie historique. Un fort vol. in-16, broché. . . . . 10 fr. »

Saint Louis et Philippe le Bel. t. III, 2, de l'*Histoire de France* publiée sous la direction de E. Lavisse. Un vol. in-8 . . . . . 6 fr.

La Société française au XIIIe siècle, d'après dix romans d'aventure. 2e édition. Un vol. in-16, broché . . . . 3 fr. 50

A LA SOCIÉTÉ NOUVELLE DE LIBRAIRIE ET D'ÉDITION

La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger. Une brochure in-18. . . . . 1 fr. 50

A LA LIBRAIRIE A. COLIN ET Cie

La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire. Un vol. in-8°, broché . . . . . *Épuisé.*

QUESTIONS D'HISTOIRE ET D'ENSEIGNEMENT

PAR

CH.-V. LANGLOIS

NOUVELLE SÉRIE

CONFÉRENCES D'AMÉRIQUE.
LA TRADITION DE LA FRANCE. — MICHELET.
NOTES SUR L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS.
L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS. — NOTES DE VOYAGE.
QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT
LES IDÉES DE H.-G. WELLS SUR L'ÉDUCATION.
LA PRÉPARATION A L'ENSEIGNEMENT.
LES BIBLIOTHÈQUES POPULAIRES.

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1906

Droits de propriété et de traduction réservés.

C

370.944
L 2.34

AVANT-PROPOS

Cette nouvelle série de *Questions d'histoire et d'enseignement* ne contient que deux opuscules qui aient trait à l'histoire ou à la méthode historique : les conférences que j'ai faites, à l'automne de 1904, devant les Universités de Chicago et de Philadelphie. Elles sont imprimées ici pour la première fois en français.

Les *Notes sur l'Éducation aux États-Unis*, qui suivent, ont paru d'abord : dans le Recueil intitulé *Enseignement et démocratie*[1] (III), dans la *Revue Bleue* (IV, 1), dans la *Revue pédagogique* (IV, 2), dans la *Revue internationale de l'Enseignement* (IV, 3, 4), dans la *Revue universitaire* (IV, 5).

Les trois autres articles ont paru dans la *Revue de Paris* (V), dans la *Revue Bleue* (VI) et dans le *Bulletin des Bibliothèques populaires* (VII). Ils

[1] Paris, Alcan, 1905.

n'ont pas été mis là pour grossir le volume : on verra bien, en les lisant, qu'ils sont apparentés aux études précédentes. Les deux derniers ont servi à inaugurer des entreprises qui sont, présentement, en cours d'expérimentation.

Paris, janvier 1906.

QUESTIONS D'HISTOIRE
ET D'ENSEIGNEMENT

LA TRADITION DE LA FRANCE[1]

Il m'a semblé qu'en invitant un historien, un professeur d'histoire, comme je suis, à parler devant vous, on avait sous-entendu que je vous parlerais d'histoire. Non pas précisément d'un sujet choisi dans le champ de mes études personnelles (elles sont trop techniques), mais de l'un de ces grands sujets que les historiens, quel que soit le caractère de leurs recherches, ne doivent jamais perdre de vue, parce qu'ils sont la raison d'être finale et comme la justification de toute recherche. « La tradition de la France » est assurément un de ces sujets, car la fin dernière de tous les travaux sur l'histoire d'un pays est d'en reconnaître l'orientation. D'autre part, les choses de France vous intéressent, puisque vous êtes ici ; il peut donc ne pas

[1] Conférence prononcée sous les auspices de l'Université de Chicago, dans Cobb Hall, Chicago, le 18 octobre 1904. — Cette conférence, traduite par M. le professeur T. Atkinson Jenkins, a été publiée en anglais dans l'*University Record* (IX, n° 10) et, à part, par The Chicago University Press, sous ce titre : *The historic rôle of France among the nations*. Chicago, 1905.

vous être indifférent de savoir comment ce grave problème du vrai sens de la tradition française apparaît aujourd'hui aux Français qui s'en préoccupent. Les objections évidentes au choix d'un pareil sujet, c'est qu'il est trop vaste pour être embrassé convenablement d'un coup d'œil, et c'est qu'il est le plus délicat qu'un Français puisse traiter devant des étrangers. Je m'y décide pourtant, étant certain d'apporter à cette revue rapide de notre histoire nationale, à défaut du talent nécessaire, une absolue sincérité.

Et d'abord, soyez tranquilles : je ne remonterai pas au déluge. Le territoire qui s'appelle aujourd'hui la France a été peuplé par bien des races d'hommes depuis ceux qui, lorsque la répartition des climats n'était pas sur la terre ce qu'elle est maintenant, y chassaient l'éléphant et le mastodonte. Les anthropologues de nos jours mesurent les os de ces très anciens hommes et partent de là pour édifier des spéculations qui ont leur prix, mais pas pour notre objet. Le premier de ces peuples primitifs qui ait laissé un nom propre florissait il y a deux mille ans : peuple ou, peut-être, aristocratie celtique, les Gaulois. La Gaule fut conquise et fortement assimilée par Rome ; elle devint un des principaux foyers de la civilisation romaine et participa à l'évolution générale du monde romain, c'est-à-dire que la civilisation romaine y fut modifiée, au cours des premiers siècles de notre ère, par le succès du mouvement judéo-chrétien et par l'arrivée des Barbares. Ces Barbares, qui appartenaient pour la plupart à la race

germanique, s'installèrent en Gaule comme dans d'autres parties de la *Romania*. Il se produisit alors, en Gaule comme ailleurs, dans les ruines de l'établissement romain, une longue fermentation d'où sortit le régime féodal, c'est-à-dire un régime où, sous l'autorité plus ou moins nominale d'un roi, se juxtaposent ou s'enchevêtrent des seigneuries dont les chefs groupent autour d'eux des « fidèles » et des sujets. Voilà presque tout ce qu'il suffit de savoir sur l'histoire des pays qui sont aujourd'hui la France avant qu'il y eût une France, au point de vue où nous nous plaçons.

Ce n'est pas, bien entendu, que l'on n'ait été souvent chercher les origines de la tradition française jusque dans ces temps reculés. Il y a des historiens modernes qui, dans ce que les écrivains romains rapportent des Gaulois vaincus par César, ont cru et voulu distinguer des traits particuliers aux Français d'hier et d'aujourd'hui. Les Romains, disent-ils en substance, constataient déjà chez nos ancêtres la mobilité nerveuse, l'esprit de prompte sympathie et de sociabilité, la vivacité, l'impétuosité, la générosité, le goût de l'éloquence et la préoccupation du point d'honneur, et aussi la vanité et la légèreté en toutes choses qui passent encore maintenant pour caractériser les Français. Je lis dans des livres récents, d'auteurs sérieux, des choses comme celles-ci : « Au point de vue de la sensibilité, nous sommes toujours la nation excitable dont parlait Strabon » ; et « La volonté, chez le peuple français, a conservé le caractère explosif, centrifuge et rectiligne qu'elle avait déjà chez les Gaulois »

(A. Fouillée). On va même jusqu'à filer ces analogies dans le détail et à dire, à cause de ce que Valère Maxime et Diodore racontent des cérémonies funèbres chez les Gaulois, et parce que les Parisiens d'aujourd'hui ont l'habitude d'ôter leur chapeau au passage des enterrements et de visiter les cimetières le 2 novembre de chaque année : « Le culte des morts, plus intense peut-être et à coup sûr plus durable dans les Gaules que dans les cités du monde classique, devait rester un des sentiments les plus vivaces de notre nation, sociable et affectueuse par delà la tombe ». Ces auteurs-là sont de l'école de ceux qui, en racontant la lutte de Vercingétorix contre les légions romaines, éprouvent rétrospectivement des sentiments de patriotisme gaulois et pour qui Rome est toujours l'ennemi. L'historien Henri Martin, qui a été beaucoup lu, en France, pendant le second tiers du XIXe siècle, était dans cet état d'esprit qui nous paraît, aujourd'hui, très singulier.

D'autres ont essayé de déterminer la part respective de Rome, des *Gallo-Romains*, et des envahisseurs germaniques, des *Francs*, dans la formation du peuple français. — Thèse germaniste que le joug barbare a régénéré le vieux monde épuisé ; que les Barbares apportèrent avec eux des vertus particulières et des institutions originales (dont la racine était précisément dans ces vertus). — Thèse romaniste, dont M. Fustel de Coulanges a été le plus vigoureux interprète : que les Germains, peu nombreux, furent noyés promptement dans les populations ambiantes, et que tout se serait passé, sans eux, de la même manière, ou à peu près.

Le régime féodal, selon les uns, fut, en France, un produit de l'esprit germanique de liberté et de compagnonnage, agissant comme ferment dans une société tombée en pourriture. Selon les autres, le régime féodal, phénomène qui n'est propre ni à la France ni même à l'Europe du moyen âge, s'est manifesté là sous l'action de causes analogues à celles qui l'avaient déjà produit ou l'ont produit depuis dans des milieux très différents, par exemple au Japon. Un régime féodal apparut dans la Gaule franque, comme partout, lorsque l'autorité centrale, ici d'origine romaine, devint absolument impuissante à assurer l'ordre, la sécurité des personnes et des biens. Il fallut d'autres garanties et on les trouva, instinctivement, dans les relations de seigneur à vassal, ébauchées de longue date dans la « clientèle » romaine aussi bien que dans le « compagnonnage » barbare. — La conclusion la plus générale qui se dégage de ces débats, c'est sans doute qu'il est très difficile, en effet, de discerner, à propos de ces très anciens temps, ce qui tient au génie particulier des races et ce qui n'est que *processus* communs à toutes les sociétés placées dans les mêmes conditions. Et puis, du reste, qu'est-ce que le « génie » des races ? Peut-être une abstraction, un mot dont on se paye, qui ne correspond à aucune réalité définie. — En tout cas, le génie celtique des Gaulois, le génie germanique des Francs, sans compter le génie anonyme des antiques chasseurs d'éléphants dont nous n'avons plus que les os, tous ces génies sont maintenant, et depuis très longtemps, si bien fondus dans

l'esprit français que tenter de les y dissocier serait une entreprise désespérée. Autant reconnaître, dans un fleuve, les eaux de ses affluents. Laissons donc totalement de côté cet ordre de considérations.

Le seul élément primitif dont l'action ait persisté dans notre histoire d'une manière évidente, c'est, non pas le sang, mais la tradition de Rome. D'abord, la langue : la population de l'ancienne Gaule romaine parlait roman ; le nombre des mots celtiques dans les dialectes romans de cette région est très faible, celui des mots germaniques fort médiocre ; les quelques districts, comme la Bretagne bretonnante ou la Flandre flamingante où des dialectes celtiques ou germaniques prévalent encore sont des marches, recolonisées par des Celtes ou des Germains à des époques relativement récentes. D'abord, la langue ; ensuite, chez les hommes cultivés, la notion, le souvenir et le regret d'un gouvernement régulier, de l'unité, de la paix, d'une civilisation supérieure ; bref, un idéal. Cet idéal, dont l'Église était toute désignée pour conserver le dépôt, agit, à plusieurs reprises, comme une force de premier ordre, sur le cours des événements.

L'idéal romain, tout proche encore, et d'hier, agit une première fois lors de la Restauration de l'Empire d'Occident en l'an 800. Charlemagne, roi des Francs (des Francs de Gaule et des Francs de Germanie) crut ressusciter l'Empire romain avec la collaboration du pape. Mais cette œuvre artificielle s'écroula au IXe siècle. Au IXe siècle, les fils du fils de Charlemagne se partagèrent le nouvel Empire. Il y eut désormais un

roi des Francs occidentaux (ou de Gaule) et un roi des Francs orientaux (ou de Germanie). Entre les deux, une longue bande de territoire limitée par l'Escaut, la Meuse et le Rhône d'une part, le Rhin et les Alpes de l'autre, l'héritage de Lothaire. Voilà les premiers linéaments de la France et de l'Allemagne, et leur futur champ clos.

L'idéal romain agit une seconde fois, à partir de la fin du xe siècle, dans le royaume des Francs occidentaux, que nous appelons la France. Le roi, héritier, dans cette région, des empereurs carolingiens, et, par conséquent, de la tradition impériale, n'y fut d'abord qu'un fantôme, car les *processus* intimes de désagrégation et de reconstruction féodale qui s'opéraient graduellement depuis des siècles s'étaient achevés au cours de la décadence carolingienne. Il fut d'abord très faible, étant très pauvre. Mais, il arriva, en 987, que la dignité royale fut conférée à l'un des chefs féodaux les plus puissants du pays, l'ancêtre de la dynastie capétienne. Dès lors la tradition de l'autorité à la romaine, qui, théoriquement, n'avait jamais été interrompue, redevint, entre des mains capables d'en imposer le respect, une force vive. Les rois Capétiens furent conduits, instinctivement, à essayer d'exercer les vieux droits imprescriptibles de leur couronne. Ils s'efforcèrent ainsi, sans plan préconçu, et même, au début, sans une conscience très claire de l'œuvre qu'il leur appartenait d'accomplir, de ruiner, dans leur royaume, la société féodale, qui était une société turbulente et troublée, pour y substituer un gouvernement régu-

lier, l'unité et la paix romaines. — L'évolution qui commence ainsi au XIe siècle, en France, sous les auspices des Capétiens, est donc exactement symétrique, mais de sens contraire, à celle qui s'était développée depuis les invasions barbares : elle tend à reconstituer, dans le cadre restreint de l'une des régions détachées de la *Romania*, un État plus ou moins conforme à l'antique conception de l'État, c'est-à-dire un être politique organisé et centralisé à la façon des êtres vivants.

Pendant des siècles, à partir du XIe, la lutte de la royauté contre les puissances féodales de la région française pour l'unification du pays fait le fond de l'histoire de France. Elle aurait pu tourner mal. Tous les premiers Capétiens ne furent pas, tant s'en faut, des princes d'un grand mérite ; mais la chance voulut qu'ils se succédassent de père en fils, sans minorités désastreuses et sans querelles de partage. Ils commirent des fautes énormes, comme de permettre à un roi d'Angleterre, déjà possesseur, en qualité d'héritier des anciens ducs de Normandie, de plusieurs grands fiefs sur le continent, d'acquérir en outre, par un mariage, tout le sud-ouest de la France ; mais la chance voulut que, au moment le plus critique — au commencement du XIIIe siècle, — la dynastie française fût représentée par un individu énergique, Philippe-Auguste, et que son principal adversaire, le roi Jean sans Terre d'Angleterre, fût le dernier des hommes. Après Philippe-Auguste, qui confisqua sur Jean sans Terre la Normandie, l'Anjou, le Maine, le Poitou, et qui vit consommer par l'expédition contre les Albigeois la

ruine politique de la France du Midi au profit de la France du Nord, c'en fut fait. Il fut décidé qu'il y aurait une France (non pas deux, Languedoil et Languedoc, ou davantage), et que la « France royale » engloberait peu à peu tout le territoire du royaume. L'œuvre de Philippe-Auguste n'a pas été achevée, bien entendu, en un jour : il a fallu des centaines d'années et des torrents de sang pour étouffer les velléités d'indépendance de la Flandre, de la Bretagne, bref de tout ce qui subsistait de principautés féodales, et surtout pour arracher le sud-ouest aux Anglais. Mais enfin, à travers des souffrances indicibles, la France se dégagea. Dès le XIIIe siècle, et surtout après la fin de la guerre de Cent ans, la France est sans contredit un État et le premier des États européens.

Le premier en date sur le continent. Car il n'y a pas d'Allemagne; le royaume des Francs de l'Est, dont le chef a relevé en vain le titre carolingien d'empereur, est resté en anarchie. Il n'y a pas d'Italie, et le pape y veille. Il n'y a pas encore d'Espagne.

Le premier en puissance. Car l'Angleterre d'alors, son unique rivale, dont l'Écosse est la mortelle ennemie, que non seulement les Irlandais, mais les Gallois détestent, n'est ni si grande, ni si peuplée, ni si riche, ni d'une activité si triomphante. Elle tient tout entière dans la moitié d'une île septentrionale tandis que le nom, la langue, les hommes et les choses de France sont déjà répandus dans le monde entier. — L'expansion de la France, un des phénomènes les plus frappants de l'histoire du moyen âge, a commencé de très

bonne heure, bien avant que la politique capétienne eût consommé l'unité du pays. Souvenez-vous : des Normands de France ont conquis l'Angleterre sur les Anglo-Saxons, l'Italie du Sud et la Sicile sur les Grecs et les Sarrasins. Plusieurs croisades ont été des expéditions françaises, et la plupart des principautés chrétiennes d'Orient, le royaume de Jérusalem, l'Empire latin de Constantinople, le duché d'Athènes, etc., ont été fondés et gouvernés par des chevaliers de France. Ce n'est pas tout : pour des raisons qu'il est naturellement impossible de démêler, il se manifesta, à partir du XIe siècle, dans la France en formation, une éclatante floraison artistique, de toutes parts. De toutes les littératures en langue vulgaire du moyen âge la française est la plus originale, la plus agréable et la seule qui ait eu une action universelle. En son temps elle fut connue et imitée d'un bout à l'autre de la chrétienté. Les personnes bien élevées entendaient alors le français, non seulement en Angleterre, où le dialecte normand fut longtemps la langue officielle, mais dans les pays d'Empire (Pays-Bas, pays du Rhin, etc.), en Italie et en Orient. Des étrangers se mêlaient d'écrire en français ou en provençal, et s'en tiraient très bien. Chacun sait que des poèmes français du moyen âge, dont les originaux ont péri, ne sont plus connus que par des versions ou des adaptations anciennes, en allemand, en anglo-saxon, en néerlandais, en norvégien, en islandais, en italien, en grec. L'idéal « courtois » de la haute société française du XIIe siècle fut adopté par toute l'Europe seigneuriale.

Quant aux arts proprement dits, architecture et décoration, les styles de France, le style « clunisien », le style « cistercien », et surtout le style français par excellence, dont les plus anciens essais s'observent dans la région voisine de Paris, le style « gothique », n'ont pas eu de succès qu'en France. Les archéologues de nos jours ont dressé la longue liste des monuments du moyen âge qui ont été bâtis hors de France par des Français ou d'après des modèles français : il y en a partout, jusqu'en Castille, en Bohême, en Hongrie et en Palestine; des églises rurales, en Chypre, ressemblent étonnamment à celles de nos villages de l'Oise et de Seine-et-Oise. De nombreux textes établissent, d'ailleurs, que les modes et les produits venus de France, en fait de costume et d'autres industries élégantes, n'étaient pas alors moins goûtés dans le reste du monde que la littérature et l'art français. En un mot la civilisation ou, tout au moins, les aspects les plus raffinés de la civilisation eurent dans tous les pays chrétiens, au moyen âge, comme une couleur française.

Un dernier trait. C'est aux écoles de Paris que, pendant cette période, les clercs les mieux doués de tous les pays venaient achever leurs études littéraires et faire leur théologie. Paris était, dès le XIe siècle, à cause de ses écoles, la capitale intellectuelle de l'Europe. Une maxime courait que le monde était régi par trois pouvoirs : la Papauté, l'Empire et la Science; que le premier avait sa résidence à Rome, le second en Allemagne et le troisième à Paris. D'après un autre lieu commun, que Chrétien de Troyes rapporte dans le pro-

logue de son *Cligès*, et qui circulait déjà, certainement, à une époque plus ancienne, la Science (« Clergie ») et la force militaire (« Chevalerie »), après avoir eu leur siège commun en Grèce, puis à Rome, l'avaient maintenant en France, d'où il fallait espérer qu'elles ne sortiraient jamais :

> Puis vint Chevalerie a Rome
> Et de la Clergie la some
> Qui or est en France venue.
> Dieu doint qu'ele i soit retenue
> Et que li leus li abelisse
> Tant que jamais de France n'isse !

On a dressé la liste des hommes connus qui ont appartenu, au XIIIe siècle et depuis, à l'Université de Paris, comme maîtres ou comme étudiants : les plus grands noms de l'histoire de l'Église et de l'histoire de la pensée au moyen âge y figurent. Notons en passant que les plus célèbres ne sont pas des noms français : Albert, allemand ; saint Bonaventure et saint Thomas, italiens ; Roger Bacon et Duns Scot, anglais, etc. Mais qu'importe ? L'essentiel est de constater que la renommée scientifique de la France était, il y a six ou sept cents ans, aussi prépondérante que sa renommée artistique et littéraire et que sa puissance matérielle.

Voici donc le fait capital. A un moment donné (au moyen âge), la France, à cause des avantages de sa position géographique, des qualités de son peuple, et aussi des circonstances — faisons la part du hasard — eut, sur tous les autres pays, une forte avance histo-

rique, à tous les points de vue. Cette avance, elle en a, dans les temps modernes, perdu peu à peu le bénéfice. — Pourquoi? Comment? Telles sont les questions très graves qui se posent maintenant.

Lorsque nous nous demandons aujourd'hui comment la politique de la France aurait dû être dirigée dans les temps modernes pour que la France gardât le bénéfice de son avance historique, il semble que la réponse soit évidente. Il fallait : 1° organiser l'administration du pays de telle manière que toute sa force militaire et financière fût constamment disponible; 2° annexer méthodiquement, au nord et à l'est, les provinces de l'ancien apanage de Lothaire qui flottaient encore, grâce à l'anarchie allemande, entre la France et l'Allemagne, jusqu'aux Alpes et jusqu'au Rhin, en prévision des temps inévitables où des États, rivaux de la France, s'élèveraient sur le continent européen; 3° lorsque la découverte de continents nouveaux eut merveilleusement élargi les horizons de l'activité humaine, prévoir que l'avenir serait aux peuples européens qui auraient essaimé au delà des mers et diriger en conséquence la force d'expansion nationale. — Reprocher aux rois de France de n'avoir pas conçu ce programme, et en particulier le troisième article de ce programme, serait absurde, certainement. Et il est bien sûr que les deux premiers articles, relativement faciles à concevoir, n'étaient pas aussi aisés à réaliser qu'on peut se l'imaginer à distance. Cependant, et tout en tenant compte des obstacles dus aux conjonctures défavorables, on est en droit de dire que la France a cruellement et

presque toujours souffert, depuis le commencement des temps modernes, de l'incapacité de ses gouvernants. Ils ont presque tous gaspillé les occasions et multiplié les fautes. D'autres États, comme la Prusse, ont dû manifestement leur grandeur à la politique réfléchie et persévérante d'une dynastie intelligente et bien servie. La France, elle, a été le plus souvent gouvernée par des princes très ordinaires et des esprits sans portée ; on cite quelques exceptions, Henri IV, le cardinal de Richelieu, et c'est tout.

Inutile d'insister sur le premier article : politique intérieure. Jamais l'ancienne monarchie française n'a eu de bonnes finances, même sous Louis XIV, ni, par conséquent, d'armées comparables à celles d'un Frédéric II de Prusse. Elle n'a jamais eu non plus de solide armature administrative. Aussi n'obtint-elle jamais de la force nationale qu'un très faible rendement.

L'occasion d'annexer sans grande peine les meilleurs morceaux de l'héritage de Lothaire fut perdue dès la fin du moyen âge. — Les rois de la dynastie de Valois avaient eu si peu conscience de leurs devoirs envers la France qu'ils avaient donné à leurs puînés des provinces entières, reconstituant ainsi à plaisir l'ancienne féodalité que les premiers Capétiens avaient eu tant de mal à détruire. Or un de ces puînés fonda, au XIVe siècle, la grande Maison de Bourgogne qui, par une série d'unions personnelles et de conquêtes, ajouta à ses domaines français les terres impériales des Pays-Bas et presque toute la partie septentrionale de l'an-

cienne Lotharingie. Puissance énorme et fragile, de croissance trop rapide. Louis XI la brisa; mais il ne réussit pas à en confisquer tous les débris. Il ne fut pas en mesure d'empêcher que la fille du Téméraire apportât, par son mariage, les terres d'Empire qui dépendaient de la succession de Bourgogne à la Maison d'Autriche. Mariage désastreux, de conséquences incalculables. Pour comble de malheur, le fils qui en naquit épousa l'héritière d'Espagne, — de l'Espagne qui venait d'être élevée par l'union de la Castille et de l'Aragon, au rang d'État de premier ordre. Dès lors il devenait nécessaire, pour saisir les Pays-Bas, d'entrer en conflit avec l'Allemagne et l'Espagne coalisées. C'était beaucoup, c'était trop. D'ailleurs, les successeurs immédiats de Louis XI s'employèrent de préférence à conduire en Italie des expéditions romanesques, de sorte que le sang français coula à flots, en Italie, pendant cinquante ans, sans résultats appréciables, pour le plaisir. Quand cette frénésie fut passée, il était bien tard : la Réforme avait déchaîné des guerres civiles et suscité partout des énergies nouvelles. La France engagea enfin, sur le terrain propice, la lutte contre l'Espagne et ses alliés. Elle y gagna très lentement, au XVIIe et au XVIIIe siècle, quelques provinces lotharingiennes : Alsace, Franche-Comté, Lorraine, mais rien sur les Pays-Bas. L'orgueil de Louis XIV, ridiculement surexcité par de trop faciles victoires sur l'Espagne agonisante, échoua contre la vigueur patriotique des Provinces-Unies de Hollande, protestantes et émancipées. — En résumé, trois siècles et demi après

la fin du moyen âge, la France est à peine plus grande qu'elle n'était sous Charles VII, quoi qu'il ne se soit pas écoulé dix ans sans des hécatombes atroces; et, autour d'elle, des États redoutables ont grandi qui la limitent et la surveillent. Non, non, le second article du programme n'a pas été non plus exécuté comme il aurait dû l'être.

Mais que dire du troisième? La France qui, au moyen âge, avait eu des colonies en Orient et dans l'Italie méridionale; la France, avec ses populations maritimes, aventureuses entre toutes, Normands, Bretons, Basques, Provençaux; la France a-t-elle pris sa part légitime des continents nouveaux, réservoirs de richesses vierges et berceaux de l'humanité future? Il n'y a pas le moindre doute que si le gouvernement royal avait eu, à cet égard, une politique suivie, de grandes choses auraient été possibles. La France du XVIe, du XVIIe et du XVIIIe siècles était pleine de gens qui ne demandaient qu'à partir, comme on disait alors, « pour les îles »; « on prenait son chapeau, on partait pour les îles, c'était le mot du temps ». En haut lieu, on ne s'occupa guère de leur faciliter les voies. Et pourtant il se créa spontanément (ou peu s'en faut) bien des Frances d'outre-mer : dans les îles de l'Océan indien, dans l'Hindoustan, aux Antilles, dans l'Amérique du Nord (région du Saint-Laurent, région des Grands-Lacs, région de Mississipi). Mais quoi? La France ne sut pas utiliser, comme l'Angleterre, ses discordes civiles et religieuses pour propager sa race; les huguenots, chassés de France, ne s'embarquèrent point sur

quelque « Fleur-de-Mai » pour fonder ailleurs une « Nouvelle France »; le gouvernement royal, n'aurait pas souffert qu'ils vécussent, même aux extrémités du monde, sous le drapeau fleurdelysé : ils se dispersèrent en Angleterre, en Hollande, en Prusse, en Suisse et ailleurs, où ils se dénationalisèrent très vite, perte sèche pour la nationalité française. Mais quoi? Le Gouvernement royal, absorbé par ses guerres européennes, les yeux fixés sur les champs de bataille classiques de Flandre et d'Italie, se désintéressa tout à fait de l'Empire français naissant d'outre-mer et, dans ses traités avec la Grande-Bretagne, s'en servit follement comme de monnaie à concessions. L'épisode décisif dans l'histoire du monde moderne, qui se place au XVIIIe siècle, c'est l'abdication de la France devant l'Angleterre en tant que puissance coloniale et ruche-mère des nations à venir. L'Angleterre prit alors, à son tour, une avance incommensurable dont, selon toute apparence, les répercussions se prolongeront indéfiniment à travers les âges.

Néanmoins, jusqu'à la fin de cette période (jusqu'en 1789), la France continua de garder extérieurement le premier rang parmi les États civilisés. Il ne faut pas oublier que, sous Louis XIV encore, la population de la France représentait à elle seule 40 pour 100 de la population totale des grandes puissances de l'Europe. Les funestes erreurs de Louis XV en matière coloniale passèrent presque inaperçues et ne devaient sortir leurs effets qu'à la longue. Enfin, pour tout ce qui ne dépend pas directement du Gouvernement,

comme les lettres, l'art et la science, la France avait maintenu son rang avec aisance. Sans doute, dans ces domaines-là, elle n'était déjà plus seule : l'Italie avait eu son heure au temps de la Renaissance ; la France de Henri IV et la France de Louis XIV n'ont personne à opposer à Shakespeare d'une part, à Velasquez et à Rembrandt d'autre part ; l'Angleterre et l'Allemagne, avec Newton et Leibniz, inaugurent alors, avec éclat, leur œuvre scientifique et philosophique. Mais la France reste le *sensorium commune* de l'Europe pensante et donne toujours le ton. Les lettrés de tous les pays n'ont pas cessé de communier dans la connaissance du français, tandis que les Français continuent à ignorer paisiblement toute autre langue que la leur. Au XVIIIe siècle, de même qu'au moyen âge, les cours princières de l'Europe étaient francisées à fond. Le style Pompadour et la philosophie de l'Encyclopédie ont été en leur temps le style et la philosophie du roi de Prusse et des princes allemands, de l'impératrice de Russie et de l'aristocratie suédoise, de ministres tout-puissants en Espagne, en Portugal, en Toscane et ailleurs. A quoi bon citer des preuves ? Il est incontestable que la France fut conçue, au XVIIIe siècle, comme la seconde patrie, la patrie intellectuelle de tous les hommes cultivés, même par ceux qui souriaient de ses faiblesses, même par ceux qui ne l'aimaient pas, même par ceux qui la détestaient.

A ce moment-là (1789), il y a cent quinze ans, un accident intervint qui bouleversa le cours de l'histoire

européenne. Tout ce qui paraissait acquis ou engagé par l'évolution des siècles antérieurs fut brusquement remis en question par la Révolution française.

La Révolution française, c'est la France débarrassée du gouvernement qui n'avait jamais su tirer d'elle le maximum d'effort ni profiter de son avance historique pour l'asseoir dans une prépondérance inexpugnable. C'est la France maîtresse de ses destinées, pour la première fois, et dont la force est décuplée par les plus vives et les plus généreuses passions. — L'Europe monarchique, unie contre elle, essaya de l'accabler sous son poids, n'y réussit pas. Alors, elle prit l'offensive contre l'Europe, comme émancipatrice des peuples. Il ne s'agit plus, désormais, de savoir si la France aura ou non les Pays-Bas et la frontière du Rhin. Cela, que la politique de l'ancienne monarchie s'était morfondue à viser pendant trois cents ans, la France révolutionnaire l'obtint du premier coup, et davantage. Mais son élan l'emporta bien plus loin. Saurait-elle, pourrait-elle s'arrêter ? Si elle s'était arrêtée à temps, les effets de fautes séculaires auraient été annulés. Tout était encore possible. Il y a de cela cent dix ans. — Voici ce qui est arrivé

Il était dans la nature des choses que le vieil esprit instinctif de domination et de conquête se mêlât bientôt, dans la conscience révolutionnaire, à la pensée de délivrer les peuples. Cet esprit apparaît en effet dès 1792. Il était infiniment probable, par conséquent, que, tôt ou tard, la force française, exaltée par la Révolution, serait confisquée et employée par un général

heureux à des entreprises personnelles. Mais ce général aurait pu être un homme modéré, prévoyant, raisonnable. Si seulement il avait été français de France ! Mais la place fut prise par Napoléon, c'est-à-dire par un capitaine italien de sang et d'esprit, étranger à notre manière traditionnelle de penser et de sentir, hanté de chimères grandioses, à qui sa prodigieuse fortune tourna la tête. Il se servit de la France, et de tous les peuples que la France révolutionnaire s'était déjà annexés ou attachés, comme d'instrument pour édifier un Empire à la romaine et résumer en sa personne Alexandre et César ; — et c'est, si l'on veut, la troisième fois que les souvenirs de la Rome impériale ont agi énergiquement sur le cours de l'histoire de France. Avec cet instrument, le plus formidable que personne ait jamais manié, il foula horriblement tout ce qui s'opposait à sa marche, indifférent aux moissons de haine qu'il préparait ainsi. Il lui fut donné, comme vous savez, de se promener pendant dix ans dans son rêve, et d'entrer en maître à Vienne, à Berlin, à Madrid, à Moscou. L'Empire français s'étendit de la mer du Nord au delà de l'Adriatique, entouré de principautés vassales où régnaient des membres de la famille impériale. On est confondu qu'un tel paradoxe, dont l'annonce aurait paru absurde aux contemporains de Voltaire, ait été réalisé.

Et puis le jour se leva de la débâcle inévitable. Et la France porta encore une fois la peine d'avoir eu des chefs inconscients de ses intérêts et de leur devoir. Avec ses ambitions archaïques, toutes tournées vers

l'Europe et l'Asie, de la Méditerranée comme centre, Napoléon, au zénith de sa course, n'avait pas été moins hors d'état que Lous XV de discerner l'avenir prochain des grandes terres nouvelles d'outre-mer : il avait lâché négligemment la Louisiane et la vallée du Mississipi, le tiers et le cœur du territoire actuel des États-Unis, comme Louis XV, jadis, la vallée du Saint-Laurent ; il avait achevé ainsi de détruire l'œuvre des pionniers français de l'Amérique du Nord. En revanche, il avait cru maîtriser l'Europe. Mais il n'avait tenu compte ni de ce que les forces de la France avaient une limite ; ni de ce que les sympathies qui avaient salué la France révolutionnaire se détourneraient à la longue de la France napoléonienne, dont aucun idéal ne justifiait la domination brutale ; ni de l'énergie développée chez les peuples les plus inoffensifs par la manière dont il les froissait. En ses plus belles années, il n'avait jamais pu venir à bout de la ténacité anglaise ; après ses échecs d'Espagne et de Russie, l'Allemagne, qu'il avait couchée à terre, se releva et l'accabla. — Après Waterloo, il se lave les mains et s'en va, laissant la France plus petite sur le continent qu'elle n'était au commencement de la Révolution, saignée à blanc, découronnée de son auréole révolutionnaire, et cernée de tous côtés par des États nouveaux ou rajeunis dont sa défaite n'a pas assouvi la volonté de vengeance.

L'histoire de France au XIXe siècle, qui paraît assez confuse au premier abord, se développe logiquement, au contraire, si l'on se place, pour la considérer, au

point de vue convenable. Elle s'explique comme ceci : la France, à peine remise des désastres napoléoniens, a essayé de recommencer sa révolution qui, la première fois, avait si mal fini. L'histoire de France au XIXe siècle est celle d'un grand effort pour restaurer et appliquer les principes de la Révolution française. Il y a eu des à-coups et des réactions ; c'est ce qui donne l'impression de l'incohérence ; mais, à regarder de près, l'effort s'est toujours exercé dans le même sens, en un sens antimonarchique, démocratique et laïque.

Première tentative en 1830. Mais il était trop tôt : la Révolution de 1830 fut promptement dérivée à son profit par la bourgeoisie libérale. Toutefois la France regagna dès lors à l'étranger quelques-unes des sympathies qui s'étaient offertes à elle en 1790 et que Napoléon lui avait fait perdre : celles des nationalités opprimées et des partis démocratiques.

Seconde tentative en 1848. Mais les temps n'étaient pas encore venus. La Révolution de 1848 parcourut en quelques mois la courbe que celle du XVIIIe siècle n'avait dessinée qu'en quinze ans. Mal guérie, malgré l'expérience, de son goût pour « l'Empereur » qui l'avait saturée de « gloire », la France accepta, en souvenir de lui, une restauration de l'Empire, sous un autre Napoléon. Celui-ci disait : « L'Empire, c'est la paix ». Il fit la guerre. Des guerres populaires et tout à fait selon l'esprit révolutionnaire, comme celle qui aboutit à la création d'un royaume d'Italie ; mais, celle-là, il la conduisit de telle sorte que le nouvel État italien put se croire, et se crut, naturelle-

ment, dispensé de gratitude. Des guerres absurdes, comme celle du Mexique. Enfin l'incapacité de ce gouvernement et son incroyable présomption attirèrent sur le pays les désastres inouïs de 1870 : la plus profonde humiliation militaire, l'Allemagne unifiée dans la victoire et l'amputation de deux provinces.

Troisième tentative en 1870, sous le coup de ces désastres. Mais la France de 1870 n'était guère préparée à un régime de liberté, de sorte que cette troisième tentative faillit échouer aussi devant un retour offensif des partis monarchiques (1873). Pourtant, cela fut évité; et, peu à peu, la République s'assit solidement, d'une assiette définitive. « Comme il n'y avait jamais eu de révolution en France que pour l'établir, il n'y en a plus eu depuis qu'elle existe. » Les trente dernières années qui viennent de s'écouler sont les plus pacifiques de notre histoire ; et le pays n'a jamais été plus tranquille, plus heureux, plus prospère qu'aujourd'hui.

Seulement, tandis que ces choses se passaient, la face de la terre changeait. — Absolument, la France d'aujourd'hui est sans comparaison plus forte, à tous les points de vue, que la France de 1789 ; mais, relativement, c'est l'inverse, parce que, autour d'elle, tout a grandi. Les proportions ne sont plus les mêmes. Sous Louis XIV, la population de la France représentait 40 p. 100 de la population totale des grandes puissances de l'Europe ; en 1789, 27 p. 100; en 1900, 10 p. 100 à peine. En 1789, la France était l'État le plus peuplé ; au point de vue de la population, elle vient maintenant

après la Russie, l'Allemagne, la Grande-Bretagne et l'Autriche-Hongrie. En 1789, la France était l'État le plus homogène, et presque le seul; presque tous les États européens sont maintenant aussi bien organisés qu'elle. L'effet même de la Révolution française, en suscitant partout l'essor des nations, a été de réduire la France à n'être plus qu'un peuple entre les peuples européens. Et puis l'Europe, l'Europe en bloc, a désormais des rivaux. L'ampleur des transformations a été telle que le plus vaste, le plus riche et le plus ascendant des États civilisés est aujourd'hui dans l'Amérique du Nord. Il se lève encore d'autres puissances au delà, dans les îles du Pacifique. L'axe du monde tend à se déplacer. Une avance historique de plusieurs siècles peut se rattraper de nos jours en une trentaine d'années, comme le Japon l'a montré. Et qui est-ce qui oserait prétendre, dans le monde tel qu'il est ou qu'il s'annonce, à une primauté durable? Il n'y a plus de primauté militaire possible pour personne depuis qu'il y a un si grand nombre de forces équivalentes.

Plus de primauté pour personne. Les prodigieux changements qui se sont opérés au XIXe siècle dans la distribution des sociétés humaines n'ont pas amené cet état de choses au point de vue militaire seulement, mais à tous les points de vue. Qui, quel peuple oserait prétendre, dans le monde tel qu'il est, à une espèce d'hégémonie intellectuelle, artistique ou scientifique? Il suffisait, autrefois, de connaître ce qui s'écrivait en français; les lettrés de tous les pays sont aujourd'hui au courant des chefs-d'œuvre de tous les pays, jus-

qu'aux russes et aux scandinaves, et personne ne se contente plus de sa littérature nationale. Quant à la science, on se rend compte de nos jours que c'est l'œuvre collective de l'humanité tout entière ; tous les peuples y collaborent, et, dans le résultat commun, il serait aussi malaisé qu'il paraît inutile d'isoler, pour la peser, la part contributive de chacun ; nul, par exemple, ne peut dire, dans la plupart des domaines scientifiques, à qui la science doit le plus, aux savants de langue allemande, aux savants de langue anglaise ou aux savants de langue française.

Les Français qui ont étudié l'histoire de leur pays et qui connaissent les autres écartent donc le rêve, pleinement réalisé jadis, mais désormais suranné, d'une action exclusive ou prépondérante de la France en matière militaire, artistique ou scientifique. Mais ils ne s'en demandent pas moins quelle doit être, dans la vie collective de l'humanité, la part nationale et le rôle qu'assignent à la France les probabilités historiques, en raison de son passé. Chacune des grandes nations actuelles a son originalité, que les siècles lui ont faite, et qu'il faut, autant que possible, respecter. En quoi donc consiste-t-elle, l'originalité traditionnelle de la France entre les nations? C'est précisément le problème où je me suis proposé d'aboutir.

On l'a résolu naguère, en France même, de diverses manières, diamétralement opposées.

L'auteur d'un livre sur *La Patrie française, ses origines, ses grandeurs et ses vicissitudes*, auteur obscur,

mais qui personnifie et résume une école, écrit : « Le drapeau de la France se distingue entre tous les autres en ce qu'il est toujours accompagné ou précédé de la croix. Cette croix est le signe incontesté de la mission que notre pays remplit sur la terre et que les autres nations voudraient lui ravir. » Cet auteur croit que la tradition caractéristique de la France, c'est celle de « fille aînée » et de colonne de l'Église, de l'Église catholique. *Gesta Dei per Francos.*

Michelet, chef d'une autre école, déclare, d'autre part, que ce qui caractérise la France, c'est de s'être toujours sacrifiée pour les causes universelles, la liberté et le bien de tous : « la plus humaine des nations, qui, seule, a eu, dans l'histoire, le génie du sacrifice ». N'a-t-elle pas donné son sang pour délivrer les États-Unis, la Grèce, la Belgique, la Pologne, l'Italie ? « Ici seulement, ici, sont d'accord la force et l'idée, la vaillance et le droit, ces deux choses séparées par toute la terre... » ; etc. Pour Michelet et pour la plupart des hommes de sa génération et de son parti, la tradition de la France, ce sont les idées de justice, de liberté, d'égalité et de solidarité ; sa « mission » est de propager ces principes parmi les hommes ; elle est à jamais « le champion de la raison et de l'égalité fraternelle, le soldat du droit ». « La France, dit Ernest Renan, cette nation qui fait des choses désintéressées pour tout le reste du monde... » On a dit encore, dans le même esprit, sous cent formes diverses : « Si la France voulait renoncer à son génie désintéressé, social et humain, elle perdrait, sans compensa-

tion possible, ce qui a toujours fait sa vraie puissance morale ».

Il n'est pas possible, messieurs, d'accepter intégralement l'une ou l'autre de ces deux thèses.

La première est celle d'une minorité, désormais sans importance. Il y a longtemps que la France ne fait plus figure de champion du catholicisme. Pépin le Bref, Godefroi de Bouillon, saint Louis, et même Napoléon III, défenseur de Rome pontificale contre Garibaldi, sont loin. La vraie fille aînée de l'Église, c'est l'Espagne, nul n'en ignore. Même, il semblerait plutôt, historiquement, que la France, parmi les nations catholiques, est celle qui l'a toujours été le moins. Mais n'insistons pas ; à quoi bon ?

La seconde thèse porte sa date, qui est le milieu du XIXe siècle. Elle n'est pas radicalement fausse, car on ne saurait douter que le programme rationaliste et sentimental de la Révolution française ait été préparé par des façons de penser très répandues en France, et là seulement, ou surtout, pendant des siècles. A cet égard, il est vrai que la tradition de la France coïncide tout à fait avec le programme humanitaire de la Révolution. D'un autre côté, la Révolution, en formulant avec précision un idéal de liberté, d'égalité, de fraternité et de justice, l'imposa avec une intensité nouvelle aux générations françaises qui suivirent, jusqu'à les entraîner, en effet, à des interventions chevaleresques (quoique parfois maladroites et blessantes) dans les affaires d'autrui. Mais l'erreur de Michelet et de ses émules fut de croire, sur ce point,

à une « mission » quasi-providentielle de la France, d'essence imprescriptible, comme si l'humanité devait toujours rester, pour ainsi dire, sous l'ascendant du peuple qui, le premier, fraya les voies de l'avenir. Et l'on voit très bien ce qui les induisit, à ce propos, en exagération : c'est qu'ils tenaient à conserver à la France, par un biais, une sorte de primauté : à défaut d'une primauté militaire, qu'ils répudiaient, celle de force dominante et directrice en fait de progrès, de lumière, de justice et d'émancipation. Nous savons mieux, nous, aujourd'hui, que, à l'avenir, cette primauté-là sera vraisemblablement partagée comme les autres. Tous les peuples ont désormais un rôle universel.

Par réaction contre la prétention commune des idéalistes catholiques et des idéalistes révolutionnaires d'identifier la tradition de la France avec « le génie du sacrifice » — sacrifice des intérêts nationaux à ceux de l'Église ou à ceux de l'humanité — et sous le coup des fautes commises au nom de ces théories, une nouvelle école s'est formée, depuis l'avènement définitif de la République, qui prêche au contraire l'égoïsme national, la politique d'affaires, l'activité coloniale : « Nous avons assez fait pour les autres ; il est temps de penser à nous ». — Rien de plus naturel, assurément, que ce mouvement défensif, et, s'il avait toujours été conduit par des hommes éclairés, rien, peut-être, de plus sage. Mais, en tout cas, rien de plus étranger, jusqu'ici, aux allures insouciantes et généreuses de la nation. On lui prêche des vertus bourgeoises ;

elle s'est toujours conduite, jusqu'à présent, en grand seigneur.

Où donc est-elle, en vérité, cette originalité, legs d'un passé séculaire, qu'il appartient à la France de respecter et de cultiver en elle, pour son propre bien et pour celui de tous ? — Eh bien ! le peuple de France (la majorité des gens cultivés en France) a toujours été de pensée très libre et très laïque ; en France, on a, de très bonne heure, parlé de tout, sans aucune interdiction ni réserve, et cette parfaite liberté, qui ne contribue pas peu à la vie et à l'aisance de notre littérature, est encore, pour beaucoup d'étrangers, un sujet de remarque et d'envie. En outre, on reconnaît généralement à l'esprit français et à la langue française certaines qualités éminentes : netteté, lucidité, logique. Tout autant que son ancienne prépondérance matérielle, qu'elle a perdue, ces qualités ont valu à la France, depuis des siècles, son rôle traditionnel d'intermédiaire entre les peuples. Si, dans le monde moderne, quelque chose a ressemblé jusqu'à présent à l'antique universalité de la culture grecque, c'est la diffusion, dans les classes intelligentes de tous les pays, de la culture française ; et, d'autre part, les écrivains français ont été « les secrétaires de l'esprit humain », c'est-à-dire qu'ils ont excellé à filtrer, pour eux-mêmes et pour tout le monde ce qu'il y avait d'excellent dans les civilisations étrangères. Là sont des indications qu'il serait aisé de développer. L'humanité a sûrement besoin d'une nation médiatrice entre ses membres, où la foi nouvelle, rationnelle et

sociale en même temps, qui n'a pas encore été trouvée pour remplacer les vieilles croyances défaillantes, s'élabore dans une atmosphère d'absolue liberté intellectuelle. Il est vrai que je lisais récemment un livre allemand où il est dit que cette nation-là sera l'Allemagne, et un livre italien où il est dit que cette nation-là sera l'Italie, la vénérable *mater gentium*. Et, au fait, on pourrait dire aussi que cette nation-là sera les États-Unis, où toutes les races de l'ancien continent se sont rencontrées et fondues. Nul doute que tous les grands peuples n'aient de bonnes raisons à faire valoir pour destiner ce beau rôle à leur patrie. Ce sont des illusions, peut-être ; mais qu'importe ? Gardons-les tous ; tant mieux s'il y a concurrence, même pour cette magistrature pacifique. L'avenir décidera. Nous verrons bien.

En tout cas, le peuple, quel qu'il soit, qui exercera la magistrature dont il s'agit sera nécessairement un peuple vivant, vigoureux et sain. La France y devrait donc renoncer s'il était vrai qu'elle fût en décadence, comme le bruit en a couru. Dépopulation, alcoolisme, surcharge d'impôts, vermine du fonctionnarisme, que sais-je ? De gros livres ont été écrits, chez nous et ailleurs, pour discuter la question. Toute une littérature pessimiste est née pour soutenir l'affirmative. Un journal a envoyé une circulaire à des personnages de marque pour solliciter leur avis sur ce point. Les uns ont répondu : « Oui » ; d'autres ont répondu : « Non » ; d'autres ont répondu : « Peut-être » ; un Anglais a répondu : « La France est-elle en décadence ? assuré-

ment, puisqu'il s'y trouve des gens pour le demander ». — Certes, il n'y a rien d'impossible à ce qu'une nation, même très noble, tombe un jour en décadence. *Nil permanet sub sole.* Cela s'est vu. Il y a dans l'histoire l'exemple de cet étrange déclin de vitalité qui frappa l'Espagne dans la seconde moitié du XVIe siècle, dont elle ne s'est pas remise. Mais personne, je dis parmi ceux qui connaissent la France contemporaine, n'a pu croire sérieusement qu'elle fût bien malade. Elle a été atteinte à plusieurs reprises, depuis vingt ans, d'indispositions malignes dont elle a parfaitement triomphé, signe d'une bonne constitution. Militairement, elle a repris son rang; on ne peut pas savoir au juste, il est vrai, ce que vaut l'outillage militaire d'un État moderne jusqu'à ce qu'il ait été soumis à un choc ; et il est certain que « quand il naît en France un bataillon, il naît en Allemagne un régiment et en Russie un corps d'armée » ; mais il y a des raisons d'espérer que l'outillage français est ce qu'il doit être, et le nombre n'est pas tout : on a vu et l'on voit encore des États normalement organisés, lestes et bien pris dans leur taille, se faire respecter par des Empires gigantesques. Moralement, est-ce qu'on n'a pas le sentiment que le monde serait moins intéressant si, demain, les écrivains français cessaient d'écrire et les artistes français d'exprimer la beauté à leur manière ? Il semble bien que ce qui a donné quelque temps à quelques Français la crainte, illusoire pour le moment, d'une décadence possible, c'est tout simplement le malaise produit par la conscience imparfaite du fait

que j'ai essayé de mettre en lumière devant vous : le fait capital que la France, qui jadis était prépondérante, à cause de son avance historique, n'est plus aujourd'hui, à bien des égards, qu'*una inter pares*. « Voici une trentaine d'années, s'écriait naguère quelqu'un [M. J. Lemaître] dont le patriotisme n'est pas suspect, qu'il n'y a plus de plaisir à être Français ». Il est naturel que les Français de la fin du XIXe siècle aient eu de la peine à s'habituer aux conditions nouvelles d'action que l'évolution générale des sociétés humaines a imposées assez brusquement à leur patrie. De là, une inquiétude qui s'est traduite, suivant les tempéraments, par des excès d'humilité ou des sursauts d'orgueil. Mais nous y voyons clair maintenant : fiers (et pourquoi pas ?) d'un passé très illustre, heureux de l'audience que ce passé nous vaut auprès des peuples dont l'avenir paraît plus éclatant que le nôtre, confiants enfin que la France restera, par son labeur sincère, une des forces, des lumières et des grâces de l'humanité.

MICHELET[1]

Comme je me suis toujours occupé d'histoire et d'éducation, je ne saurais mieux faire, il me semble, m'adressant à un auditoire américain, que de lui présenter un grand historien de chez nous, qui fut aussi un éducateur, Michelet. Méditer sur la vie et sur l'œuvre d'un homme qui s'est illustré dans notre métier est, en principe, un excellent exercice spirituel ; mais, à choisir Michelet, je vois bien des avantages accessoires : il est très français et il a laissé dans l'esprit public de son pays la trace la plus lumineuse ; c'était une personnalité exquise et il reste un des deux ou trois écrivains vraiment immortels du siècle dernier ; enfin il est le représentant typique d'une génération qui différait beaucoup de la nôtre, de sorte que l'on peut mesurer la distance qui nous sépare maintenant de nos anciens en constatant simplement les scrupules que l'attitude intellectuelle de ce personnage éveille en

[1] Conférence prononcée sous les auspices de l'Université de Pennsylvanie, dans Houston Hall, Philadelphie, le 23 octobre 1904. Légèrement amplifiée et retouchée ici pour tenir compte des publications faites en 1905.

nous. — On peut se demander, il est vrai, si tout n'a pas été dit sur Michelet depuis vingt-cinq ans qu'il est, à son tour, sujet d'études historiques. Ç'a été la fortune posthume de ce grand homme de devenir une des principales figures, un des « saints » du Panthéon de la Troisième République ; en conséquence il s'est développé toute une littérature à sa gloire (particulièrement abondante en 1898, à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance, mais qui fleurit encore). D'autre part on a commencé à examiner méthodiquement ses écrits, tant inédits que publics, pour en tirer l'histoire de sa pensée[1]. — Je tiens à déclarer d'abord que, pour ma part, j'ai relu Michelet, pour vous en parler, sans ombre d'intentions apologétiques et sans « documents nouveaux ». N'attendez de moi d'autre originalité qu'un détachement complet de toute espèce de préjugés et une entière indépendance. Une étude de ce genre n'est instructive, à mon avis, qu'à la condition d'être critique ; et, d'ailleurs, ce n'est pas le respect ordinaire, c'est le respect scientifique qui est dû à de tels maîtres.

Les livres de Michelet ont été les événements les plus importants de sa vie, et il est tout entier dans ses livres. C'est pourquoi sa biographie se confond presque avec l'historique de son œuvre.

[1] Voir notamment les travaux de G. Monod, dépositaire des papiers inédits de Michelet : *Jules Michelet. Études sur sa vie et ses œuvres, avec des fragments inédits* (Paris, 1905) ; et G. Lanson, *La formation de la méthode historique de Michelet*, dans la *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, VII (1905), p. 5.

Michelet n'a pas écrit, comme Renan, de « Souvenirs d'enfance et de jeunesse » ; mais des notes trouvées dans ses papiers et publiées, tant bien que mal, par sa veuve, en tiennent lieu, à peu près[1].

Il naquit le 21 août 1798, de très pure race française. — Son père était de Laon, l'aîné des six enfants d'un professeur de musique, maître de chapelle à la cathédrale. Milieu clérical, mais nullement dévot, « plus qu'indifférent aux questions religieuses », dit Michelet : « Mon grand-père et ma grand'mère parlaient fort mal des prêtres, dont ils avaient eu à souffrir dans leur ville épiscopale ». Le père de Michelet, joli garçon, « avec son agréable figure et ses petits talents de société », avait fait ses études grâce à ces messieurs du clergé ; on lui destinait un bénéfice. Mais la Révolution changea ses destinées. Il arriva à Paris après les journées de septembre et se fit imprimeur. Son industrie périclita ; il connut les continuels échecs des besogneux, et même la prison pour dettes. Il vécut, pourtant, et fit vivre sa famille. Il était, en son jeune temps, gai, optimiste, sensible. Très bon, surtout pour les siens[2]. — La mère, originaire des Ardennes,

[1] « Mme Michelet a composé *Ma jeunesse* avec un fragment d'autobiographie écrit par Michelet en 1821-1822, qui s'étend jusqu'à 1815, et qu'elle a presque intégralement reproduit ; avec la préface du *Peuple* [1846] ; avec les correspondances des personnes de la famille de Michelet et avec les souvenirs de ses conversations. *Mon journal* [1820-1823] ne contient presque rien de Mme Michelet ; j'ai vu le manuscrit avant qu'il ne fût livré à l'imprimeur. Il était de la main de Michelet... sauf quelques raccords » (G. Monod, *o. c.*, p. 6).

[2] « Papa allait à ses affaires de midi à cinq heures, et, le reste

grave et passionnée, sèche, ardente, était la nièce d'un chanoine de la cathédrale de Laon, dont, avant son mariage, elle avait tenu la maison en qualité de gouvernante; c'est d'elle, sûrement, que Michelet hérita ce qu'il y eut d'exceptionnel en lui. — Ce père et cette mère malheureux et très tendres firent tout de suite de leur fils unique l'objet d'une « fanatique espérance » : « A cinq ans, j'étais fêté, admiré; tantôt je devais être tel grand homme, tantôt tel autre. La grosseur de ma tête et les contrastes de mon caractère faisaient présager beaucoup... Cette admiration de tout ce qui m'entourait me donnait une prodigieuse opinion de moi-même... L'exagération en ce sens dépassait toute mesure... »

Michelet a été un enfant gâté. Ses biographes insistent beaucoup — comme lui-même, du reste — sur ce qu'il subit de bonne heure les souffrances des pauvres : le froid, sinon la faim, les privations lugubres. Sans

du temps, il soignait maman et faisait, avec la dernière complaisance, tout notre petit ménage. Je ne puis me rappeler ce temps sans sentir de la vénération pour cet excellent homme. Véritable philosophe pratique que j'ai toujours vu froid dans les dangers, gai dans les malheurs, d'une inépuisable bonté pour ceux qu'il aimait; trompé toutes les fois qu'il s'est confié aux hommes, son cœur s'est resserré à la longue et toute sa sensibilité s'est arrêtée à ce qui l'entoure. Pourquoi faut-il qu'il ait trouvé dans sa famille des caractères si âpres, si contraires au sien?... Au dehors, il est dur, égoïste. Exprimez devant lui un sentiment tendre, une pensée généreuse, vous voyez une larme briller dans ses yeux. Lorsqu'il lisait quelque chose de vraiment beau, j'ai souvent remarqué que sa voix s'altérait, était prête à lui manquer. » Journal de Michelet, dont le texte exact, légèrement arrangé par Mme Michelet dans *Ma jeunesse*, a été rétabli par G. Monod (*o. c.*, p. 221).

doute ; mais il n'en fut pas moins élevé dans la ouate de la plus chaleureuse affection ; en comparaison de quoi le reste n'est rien. Pensez à l'enfance douloureuse de tant d'autres êtres d'élite, fins et fragiles, comme Dickens, qui furent en proie, non seulement à la gêne, mais à la misère, à l'indifférence et à la brutalité des hommes.

Son caractère s'accusa très vite. A cette première période, le principal trait n'en était pas précisément la bonté. Il s'en est rendu compte plus tard : « Je dois avouer que ma mère ne trouvait en moi que peu de consolations. Comme tout enfant unique et gâté, j'étais volontaire, dur même, irritable. A la moindre contradiction, je me mettais en colère... et j'affligeais jusqu'aux larmes celle qui n'était déjà que trop accablée du poids de nos malheurs. Bientôt j'étais touché de sa peine, mais j'étais trop fier pour revenir et j'accumulais ainsi les torts graves. » A l'égard de son père, Michelet prit tout de suite l'attitude de celui qui a coutume de recevoir des hommages. « J'étais, dit-il, de glace avec lui. » « Ce bon père » n'avait pas le droit de rentrer en retard pour dîner : « J'entendais un pas rapide résonner dans l'escalier ; je me précipitais ; je coupais court à toutes les excuses qu'il avait toujours prêtes pour m'apaiser. D'un mot cassant et bref que je regrette aujourd'hui je lui fermais la bouche : « Abré-« geons ». — Le principal trait de sa nature, c'était alors, sans contredit, l'orgueil : l'orgueil exaspéré par les adorations des siens. On entrevoit un garçon farouche, ombrageux, facile à blesser, blessé d'avance, tendu,

prêt à réagir violemment au premier contact du monde extérieur, avec d'immenses ambitions intellectuelles. « J'ai eu le goût de la solitude dès ma plus tendre enfance[1]. » Au lycée, il fut d'abord victime de quelques plaisanteries, et il se crut persécuté : « Ces railleries aigrissaient mon caractère, déjà très violent... ; je devenais immobile pour fixer ma souffrance d'un regard passionné[2] ». Mais il ne s'abandonna pas ; au plus profond de sa détresse son incomparable confiance en soi fut le ressort qui le maintint debout, d'aplomb. Tout le monde, chez nous, a dans la mémoire ce morceau célèbre qui figure dans la préface du *Peuple*, écrite en 1846 :

Je me rappelle que, dans ce malheur accompli, privations du présent, craintes de l'avenir, l'ennemi [l'Europe alliée contre Napoléon] étant à deux pas (1814), et mes ennemis à moi [ses camarades de classe] se moquant de moi tous les jours, un jour, un jeudi matin, je me ramassai sur moi-même (sans feu, la neige couvrait tout), ne sachant pas trop si le pain viendrait le soir, tout semblant finir pour moi — j'eus en moi, sans nul mélange d'espérance religieuse, un pur sentiment stoïcien — je frappai de ma main crevée par le froid sur ma table de chêne, et je sentis une joie virile de jeunesse et d'avenir[3].

[1] *Ma jeunesse*, p. 35.

[2] *Ibid.*, p. 94.

[3] Il y a, dans *Ma jeunesse* (p. 317), un passage très intéressant pour la connaissance de cette conscience en état d'hyperesthésie : « Dans la société de Poinsot [un de ses amis de collège], tout m'eût été facile, même de devenir bon. Celui qui n'a pas souffert, dès le début de la vie, de la méchanceté des hommes, est tout naturellement garanti du mal desséchant des rancunes précoces. Encore moins mon ami savait-il (et je n'osais le lui montrer) ce qu'une âme

Un autre trait qui, chez Michelet enfant, s'est révélé tout de suite, c'est un vif, un délicieux sentiment de la nature : « Dès cette époque [1808, dix ans], j'aimais les saisons indécises, les ciels voilés ». Il aimait aussi la lumière. De quoi il reste, dans le livre de *la Femme*, écrit en 1860, un témoignage magnifique entre tant d'autres :

Pour moi je puis affirmer que rien, dans ma première enfance, ne me fit plus d'impression que d'avoir vu une fois le Panthéon entre moi et le soleil. C'était le matin. L'intérieur, révélé par ses vitraux, rayonnait comme d'une gloire. Entre les colonnes légères du charmant temple ionique, si énormément élevé sur les grands murs austères et sombres, l'azur circulait, mais rosé d'une inexprimable lueur. Je fus saisi, ravi, atteint, et plus que je ne l'ai été de très grands événements. Ils ont passé ; cette lueur me reste et m'illumine encore [1].

Avec un lever de soleil sur le Panthéon, les images les plus vives que Michelet eut gardées de sa jeunesse

encore malade de leurs mépris peut éprouver, par moments, de volupté à savourer le fruit amer de la haine. Le milieu [médical] où il vivait depuis son adolescence, en lui donnant de nombreuses occasions de voir de près les misères des autres, avait, au contraire, disposé son cœur à tous les sentiments généreux. » — Celui qui a écrit cela se dit desséché par la méchanceté des hommes, malade de leurs mépris, haineux pour n'avoir pas eu l'occasion de voir de près les misères des autres. Mais il résulte de ses propres récits que nul ne fut jamais plus aimé que lui ni mieux placé pour voir la misère des autres, et notamment de ceux qui l'aimaient. Il est clair que les souffrances dont il s'agit sont des souffrances d'orgueil.

[1] *La Femme*, p. 6. Cf., dans *Mon journal*, p. 147, le paragraphe qui commence par : « Ces jeux lents et discrets de la lumière, dans une tranquille et pesante atmosphère d'hiver... »

étaient, à l'en croire, des figures de petites filles. Il est nécessaire de constater qu'il fut, dès ses premières années, extraordinairement préoccupé des questions féminines. A la vérité, il faudrait savoir jusqu'à quel point Mme Michelet, sa veuve, en éditant ses « Souvenirs », s'est cru permis de les arranger sur ce chapitre. Mais c'est bien lui qui a écrit cette note : « Je retrouve, dans mes papiers de jeunesse, le plan d'un livre que j'ai fait, entre deux devoirs d'écolier, pour réclamer, en faveur des femmes, des lois plus justes et plus humaines. »

Au lycée, Michelet fut un excellent élève ; il en sortit « chargé de couronnes » dont, suivant l'usage, il resta, toute sa vie, très fier. Mais en ce temps-là, à la fin du Premier Empire, l'éducation secondaire avait assez peu de substance : du latin, du grec, un peu de français, beaucoup de rhétorique, pas de sciences, pas d'histoire (l'Empereur l'avait rayée des programmes après la bataille d'Eylau). Peu de livres encore avaient eu, à cette date, de l'influence sur le futur historien : il cite Virgile, dont il vante « la noblesse » ; l'*Imitation de Jésus-Christ*, « ces dialogues entre Dieu et une âme malade comme l'était la mienne... » ; et aussi J.-J. Rousseau, son frère spirituel : « Sa sauvagerie allait à la mienne ; nous avions eu la même enfance nécessiteuse... » Quant à sa vocation historique, il aimait, dans son âge mûr, à en reconnaître l'occasion décisive dans une visite que sa mère lui avait fait faire à ce « Musée des Monuments Français » où l'on s'était attaché à réunir, pour les

sauver, les sculptures du moyen âge que la Révolution avait enlevées aux églises : « C'est là, et nulle autre part, que j'ai reçu d'abord la vive impression de l'histoire ; je remplissais ces tombeaux de mon imagination ». Mais son imagination, comme il le déclare lui-même, avait toujours été « prodigieuse » ; il dit, ou sa veuve lui fait dire, que *les Reines et Régentes de France*, par Dreux du Radier, où il avait appris à lire, et les compilations populaires de la *Bibliothèque Bleue* avaient déjà suffi pour éveiller en lui le sentiment poétique du passé. — Le fait est, pourtant, qu'à l'époque où il acheva ses études (1816) son activité naissante n'avait pas encore de but défini ; il se sentait « propre à tout ».

A partir de 1817, le brillant lauréat chercha sa voie, tout en faisant, suivant sa propre expression, « des provisions d'avenir ». Le journal intime, dont nous avons le texte original de 1820 à 1823, avec des fragments jusqu'en 1829, et la « Liste de mes lectures du 15 juin 1818 au 1er janvier 1829 » font connaître à la postérité, d'une façon assez précise, cette phase de son développement mental.

Le jeune homme du Journal intime se rend très bien compte de son cas. Et d'abord de sa sécheresse, dont il se blâme : « Tâchons de rendre heureux ceux qui nous entourent. Le précepte d'*écarter les coudes*, qui serait assez le mien, ne doit pas prévaloir sur celui-là[1] ».

[1] *Mon journal*, p. 56.

Il se sait timide, dépourvu de cette banale facilité de parole (le flux oratoire) qui en impose tant au vulgaire, — incapable, par conséquent, d'action directe sur les foules : « Je parle si difficilement[1] » ; « un esprit si lent à concevoir, si maladroit à exprimer[2] ». Un autre motif encore le rendait impropre à la lutte directe, son extrême impatience de la contradiction, dont il ne se corrigea jamais :

Je parle peu facilement ; je cherche ; il est naturel que je ne cherche pas l'expression la plus faible. Or, l'expression forte — ou désirée telle — a toujours quelque chose de cassant. Ensuite, dès qu'il y a deux personnes, l'opposition surgit, et l'impatience, mon défaut naturel, m'emporte sur-le-champ hors des limites de la modération que gardent les bons esprits désireux de s'éclairer[3].

On s'explique ainsi qu'il ait écrit, dès 1820 :

Je serais peu propre au métier de brillant parleur. J'aimerais assez la célébrité du nom, mais l'obscurité de la personne. Au lieu d'amoindrir son esprit dans la discussion de misérables intérêts, mieux vaut vivre dans un petit coin, et faire... un bon livre[4].

Cette répugnance pour la contradiction, et, par suite, pour la politique militante, qui comporte la contradiction sous les formes les plus brutales, a toujours persisté chez Michelet. Jamais il n'a accepté de candida-

[1] *Mon Journal*, p. 109. Cf., p. 89.
[2] *Ibid.*, p. 43.
[3] *Ibid.*, p. 53.
[4] *Ibid.*, p. 12.

ture. Il aurait été élu n'importe où, sans difficulté, en 1848. Mais il ne voulut rien être. « Je me suis jugé, disait-il ; je n'ai ni la santé, ni le talent, ni le maniement des hommes... » Et une autre fois : « Moi, je suis un artiste ». Opiniâtre, impérieux, il a toujours éprouvé au plus haut degré le besoin d'affirmer sans réplique [1].

Michelet adolescent, qui se sait impropre à l'action oratoire, n'en a pas moins un très vif désir d'agir. Son goût d'enfance pour l'*Imitation* et l'ataraxie contemplative, si tant est qu'il ait jamais été profond, s'était dissipé promptement. Il continuait d'aimer la solitude, mais l'égoïsme des solitaires n'était pas son fait. Ou plutôt il n'était pas entièrement exempt d'égoïsme pratique, mais il se croyait dévoré de sentiments généreux, et il voulait répandre des bienfaits, mériter des bénédictions : « Cette impatience d'agir efficacement me maigrit, écrit-il en 1820. Quand je traverse la foule, je sens augmenter le besoin d'être utile avec une singulière vivacité. Les faibles m'émeuvent. Parfois ce sentiment d'humanité et celui de mon impuissance est si vif qu'il va jusqu'à la douleur. » Et ailleurs : « La gloire, ce n'est pas elle seule qui me tente : j'entends, à la suite d'un bon livre, les bénédictions des foules ».

Voilà donc sa pensée : agir, par le livre, pour le

[1] Voir à ce sujet, une anecdote qui, du reste, — quoique elle soit rapportée par Mme Michelet — ne saurait être acceptée que sous bénéfice d'inventaire (Ouvrage cité de G. Monod, p. 245). Mme Michelet fait dire à son mari, à propos d'une querelle de ménage : « Il est douloureux pour un historien qui tient tout un peuple dans sa main, pour le faire agir ainsi qu'il vous plaît [?], de n'être pas roi ailleurs et de trouver des obstacles. »

bien des hommes. Mais comment ? Le Journal montre que, pendant des années, il a ruminé incessamment les projets les plus naïfs, les plus bizarres.

En septembre 1820, il vient de jeter sur le papier le plan d'un « beau livre », *Exhortations à mes contemporains :* « M'adressant aux partis ultras, j'essayais de les ramener réciproquement à des idées plus justes en morale et en politique ; un tel livre écrit avec chaleur, bonne foi et charité, pourrait faire quelque bien [1] ». En août 1821 : « Un livre que je voudrais faire, dont j'ai même esquissé le plan : *Histoire d'une chaîne de causes et d'effets, en remontant de nos jours jusqu'à la création* [2] ». Ces idées, et cent autres du même genre, se succédaient très rapidement, en ce temps-là, dans son esprit, et même suivant un certain rythme, qu'il a noté : « Ces dispositions d'esprit reviennent périodiquement avec les saisons. Au printemps je voudrais être poète ; pour me dédommager, je déclame en prose [3]. A mesure que la saison d'été murit, j'ai toujours en tête quelque projet utile. Vers la fin de l'automne, j'ai une grande soif de savoir n'importe quoi : j'embrasse alors une foule d'études diverses. Puis, en décembre, je me ferais volontiers traducteur, commentateur, compilateur... [4] ». Il suffira d'indiquer

[1] *Mon Journal*, p. 92.

[2] *Ibid.*, p. 227.

[3] Cf. *ibid.*, p. 196 : « J'ai toujours, au printemps, la tentation d'écrire une nouvelle ; là, du moins, je pourrais faire la part du cœur. »

[4] *Ibid.*, p. 115.

ici quelques spécimens des rêves d'été qui ont traversé ou hanté son cerveau : comparer le stoïcisme et le christianisme ; le caractère des peuples trouvé dans leur vocabulaire ; philosophie historique des langues ; moyens d'améliorer le sort des femmes ; histoire de la littérature grecque (en 8 ou 10 volumes), mais il hésite sur le titre : *Les soirées d'Aspasie ? Les jardins de Médicis ? Les nuits attiques ?* En 1824 : « J'ai une haute tentation : celle d'écrire un livre sur la Philosophie de l'Histoire ». En 1825 : « Je médite de faire un livre qui réponde aux besoins de l'âme moderne, celui-ci, par exemple : *Étude religieuse des sciences naturelles* ». En 1826, « mille projets me roulent dans la tête : une *Histoire littéraire de la France dans ses rapports avec l'histoire politique* », etc. Les conceptions d'hiver ne sont pas moins colossales : en 1819, il veut « compiler, traduire et arranger une suite de discours tirés des orateurs grecs et anglais » ; en 1825, il songe à « une édition française de la correspondance des papes, dans le genre de la Collection des Chroniques de Guizot ; » en 1826, *Monuments historiques du christianisme, traduits et publiés*, environ cent volumes : « Ah ! si j'avais sous la main une poignée d'hommes de bonne volonté !... »

Inutile de citer davantage. Il est clair que l'auteur du Journal intime, recommandable par sa curiosité, sa soif de travail, ses ambitions cérébrales et son inquiétude à chercher « des occupations attachantes », est resté longtemps dans une incertitude fumeuse au sujet de l'expression qu'il donnerait à son besoin de pro-

duire. Il a hésité entre la littérature historique et les travaux, je ne dis pas d'érudition critique (car il ne soupçonnait pas alors ce que c'était), mais de compilation et de vulgarisation des sources originales ; entre l'histoire et la philosophie ; et même, ayant un ami qui était étudiant en pharmacie, entre l'histoire, la philosophie et les sciences de la nature. « Tout m'a paru possible. » Cependant, il lisait beaucoup, en faisant des extraits : surtout les classiques grecs et latins, les très médiocres historiens et les très médiocres philosophes de son temps. Il avait été si complètement sevré, au cours de son éducation, du commerce des grands penseurs, qu'il se nourrissait « avec délices » de la petite philosophie écossaise des Reid et des Dugald-Stewart. Une note de Buchon au t. III de la traduction de Dugald-Stewart lui révéla Vico, dont il s'éprit tout d'un coup au point de s'atteler à le traduire (et dont on parlerait moins maintenant s'il ne l'avait point traduit). Il apprit aussi l'allemand (jusqu'à quel point ?) pour entrer en communication avec Herder et quelques autres. Très peu de littérature contemporaine : Michelet, qui devait se placer au premier rang des écrivains à tendances romantiques, s'est toujours tenu à l'écart du « romantisme » proprement dit.

Un dernier trait. Très préoccupé de la forme (et d'autant plus que le fond manquait encore), il continue les exercices de rhétorique dont il a contracté l'habitude et le talent au collège. Rien ne montre mieux combien les points de vue ont changé depuis quelques générations. Ces exercices, qui paraissent, de

nos jours, puérils après les études finies, Michelet, jeune homme, les prenait encore au sérieux. Il faisait, comme par plaisir, des vers latins et des vers grecs. Le 8 juillet 1821 (à vingt-trois ans), il écrit : « Journée solitaire et sédentaire. Je me suis avisé de commencer un discours français. J'ai choisi Grégoire de Nazianze à Julien. J'ai écrit quatre grandes pages avec une indomptable ardeur. Puis est venu le tour de la philosophie avec Destutt-Tracy. Ce sont là les bons moments. J'oublie tout ; je ne vis plus que dans mes pensées[1] ». — On le voit très préoccupé du « style ». Il se plaint que son « style » soit « sec, décousu, sans chaleur ». Toutefois il a déjà un don d'expression exceptionnel. Et il le sait. Il le sait. Lorsque, à l'examen d'agrégation, M. Victor Le Clerc lui dénonce, sans ménagement, l'indignation que sa manière d'écrire le français a soulevée chez les juges, il « le quitte sans dire un mot » et « doute de sa sincérité[2] ». Il dira plus tard, en parlant de la période de sa vie qui a suivi immédiatement celle-ci : « Je n'avais qu'une seule force, ma virginité sauvage d'opinion et la libre allure d'un art à moi, et nouveau ».

Les commencements de la carrière de Michelet ont été modestes. Pourvu, en 1821, du diplôme d'agrégé (la véritable *licentia docendi*), il fut d'abord maître répétiteur à la pension Briand, puis professeur suppléant au lycée Charlemagne, enfin professeur à Sainte-Barbe ;

[1] *Ma jeunesse*, p. 221.
[2] *Ibid.*, p. 246.

et surchargé, pendant des années, de besognes scolaires : classes, répétitions, etc. Il n'avait encore rien donné d'intéressant au public lorsque, en 1824, M. Nicolle, directeur de Sainte-Barbe, lui conseilla d'écrire l'histoire de cet établissement. Mais il s'y refusa : « Je verrai, j'essaierai ; en attendant, faisons le *Tableau chronologique de l'histoire moderne* qu'on me demande pour les classes[1]. » Composer des « Tableaux chronologiques » lui paraissait encore, à cette époque, un emploi digne de lui ; c'était même, depuis longtemps, un de ses projets favoris, tout comme « la Philosophie de l'Histoire » et les Recueils « dans le genre de la Collection des Chroniques de Guizot » : « L'histoire, pour être vue d'ensemble, demanderait de bons tableaux chronologiques ; c'est un travail auquel je vais m'essayer dans mes courts moments de répit » (novembre 1821)[2].

Il ne faut pas confondre, messieurs, le *Tableau chronologique de l'histoire moderne*, qui fut mis en vente le 7 avril 1825, avec le *Précis d'histoire moderne* qui parut deux ans plus tard et qui fonda, tout d'un coup, la réputation de l'écrivain.

Michelet n'avait pas d'autre bagage scientifique que sa thèse de doctorat (quelques pages, insignifiantes, sur Plutarque) et le *Tableau chronologique de l'histoire moderne de* 1483 *à* 1789 qui se reliait et se vendait

[1] *Ma jeunesse*, p. 309.
[2] *Ibid.*, p. 257.

avec le *Précis de l'histoire du moyen âge*, à l'usage des classes, par M. Desmichels, quand, le 3 février 1827, il fut choisi comme « maître de conférences de philosophie et d'histoire » à l'École préparatoire [aux fonctions de professeur dans l'enseignement secondaire], c'est-à-dire à l'École normale, qui était alors quelque chose comme l'Université de Paris. Un homme de vingt-neuf ans, avec un bagage équivalent, n'aurait, aujourd'hui, aucune chance d'obtenir une place pareille ; mais, en ce temps-là, la spécialisation n'était pas poussée fort loin et il n'y avait pas grande concurrence : il suffisait d'être notoirement intelligent et cultivé pour être considéré comme propre à tout. Il est possible, du reste, que ce progrès décisif dans sa carrière, Michelet l'ait dû, pour une part, à la réputation qu'il avait d'être, comme on disait alors, « bien pensant ». M. O. d'Haussonville a mis en circulation, sur ce point, une anecdote célèbre. Lorsque M. de Vatimesnil proposa de nommer M. Guigniaut directeur des études littéraires à l'École normale, certaines personnes s'effrayèrent, car M. Guigniaut était un « libéral » ; mais M. de Vatimesnil les rassura : « Nous avons, dit-il, à l'École normale, un jeune maître de conférences, imbu des saines doctrines, dont l'influence combattra la sienne ». Quoiqu'il en soit, une chose est certaine, c'est que Michelet fut nommé à l'École normale par le Gouvernement de la Restauration, qui n'aurait pas mis là un adversaire déclaré de sa politique et de ses idées religieuses. Michelet a inséré dans son Journal une lettre de son ami Poret, datée de 1822, où il était dit :

« On ne peut plus obtenir de places qu'un billet de confession à la main », et cette réflexion personnelle : « Ne guette-t-on pas une phrase, un mot, pour me faire un procès de tendance[1] ? » Il paraît bien que, à cette époque, il ne se souciait pas de passer pour un adversaire du pouvoir. Dans son for intérieur, vaguement imbu des idées du XVIIIe siècle, spiritualiste, ami du peuple. En public, très prudent. Nulle bassesse : il était né à une époque où la France était déchristianisée à un point qui nous étonne aujourd'hui ; il n'avait pas été baptisé ; chez lui, pendant son enfance, il n'avait jamais entendu parler de religion ; après le rétablissement du culte par Napoléon, les prêtres et les offices lui firent à peu près l'effet que font aux Européens, en Extrême-Orient, les bonzes bouddhistes et leur rituel : on n'a pas le droit de prétendre, cependant, que, s'il se présenta spontanément le 23 juin 1816, à l'église Saint-Médard, à Paris, pour recevoir le baptême, ce fut parce qu' « aucune carrière ne s'ouvrait, depuis la Restauration, à un jeune homme non baptisé ». Nulle bassesse, car il n'a jamais dit, semble-t-il, pour « arriver », le contraire de sa pensée. Nulle bassesse, mais infiniment d'adresse instinctive à colorer sa pensée des nuances qui pouvaient plaire. Avec cela, membre de la « Société des bons livres » et considéré comme catholique par l'évêque de Frayssinous au moment même où il écrivait pour lui tout seul, dans le secret de son Journal (1826) : « J'aimerais à faire l'histoire de l'Église

[1] *Ma jeunesse*, p. 272.

romaine au moyen âge. Que fera celui qui ne peut s'attacher à la forme actuelle et n'en trouve pas une meilleure ? Ils ont beau parer leurs temples et leurs autels : Dieu n'y est plus. »

Le transfert de Michelet à l'École normale lui donna, naturellement, un grand élan. Le *Précis*, résumé de ses longues années d'enseignement à Sainte-Barbe, qu'il commença à rédiger au lendemain de sa nomination, fut terminé en moins d'un an.

Le *Précis d'histoire moderne* de 1827[1] a été composé conformément au programme des classes d'histoire, déterminé par Mgr de Frayssinous, ministre de l'Instruction publique, par ses arrêtés du 16 septembre et du 24 octobre 1826. Or, ces arrêtés ou les instructions antérieures du même ministre portaient que l'histoire ne devait être enseignée que dans les classes élémentaires (de 10 à 14 ans) ; que les maîtres devaient se borner à la simple exposition des faits, sans commentaires ; que, à partir de Louis XIV, on devait se borner à des notions chronologiques, pour éviter que les élèves fussent amenés à discuter les fautes de l'ancien régime et les causes de sa chute. En confiant à Michelet le soin d'écrire l'*Histoire moderne* dans cet esprit, l'évêque-ministre et les membres du Conseil royal de l'Instruction publique croyaient évidemment s'adresser à un bon et sage jeune homme, très ferré sur la chronologie, et capable de continuer dignement l'*Histoire du moyen âge* de M. Desmichels.

[1] Il a été l'objet d'une excellente étude de G. Monod dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 sept. 1898.

Le *Précis* fut une révélation. C'est, en effet, un chef-d'œuvre. Chef-d'œuvre d'habileté, d'abord ; car tout y est dit librement, sans concession servile aux préjugés réactionnaires du monde officiel et de manière, pourtant, à ce que ce monde-là, fort bête et très timoré, ne fût pas froissé (il semble qu'il ne se soit aperçu de rien). Chef-d'œuvre en soi, car l'auteur s'y montre déjà en pleine possession de « cet art à lui et nouveau », dont nous savons qu'il avait conscience. En quoi donc consiste-t-il, cet art ? Eh bien, voici. Figurez-vous, en premier lieu, que les vieux cadres où les événements de l'histoire nationale, et surtout de l'histoire dynastique (jusqu'alors identifiés avec l'histoire tout court) avaient toujours été rangés, sont bouleversés : à la place de l'histoire traditionnelle, plate, terne et morne, à laquelle on était habitué, une esquisse de l'histoire universelle, en traits de flamme, qui donne l'impression et comme le frisson de la vie. L'auteur, préoccupé, en philosophe, de comprendre, de simplifier et de systématiser, nourri d'idéologie et que ses lectures de jeunesse ont conduit à considérer le symbolisme comme une méthode, s'est proposé de « marquer l'unité dramatique des trois derniers siècles » et d'en « représenter toutes les *idées* intermédiaires, non par des expressions abstraites, mais par des faits caractéristiques (peu nombreux, mais assez bien choisis pour servir de symboles à tous les autres) de sorte qu'ils présentent à l'enfant une suite d'images, à l'homme une chaîne d'idées ». Les plus puissants effets sont obtenus, de la sorte, par la condensation de faits significatifs en for-

mules poétiques. Et la langue de ces formules est d'un artiste étonnant : pure, pleine, sobre, simple, quoique éclatante, sans rien de trop et qui n'a pas vieilli depuis quatre-vingts ans. Personne n'avait encore écrit en français de cette manière si saisissante qu'elle suffit à transformer les notions les plus humbles, et jusqu'aux lieux communs, en révélations émouvantes. Mais il faudrait ici des exemples. C'est un lieu commun de dire que, dans la France du XVIIe siècle, les protestants formaient un État dans l'État ; Michelet dit : « La France, bornée dans ses succès par la Hollande, sentait une seconde Hollande en son sein, qui se réjouissait des succès de l'autre. » C'est une banalité de dire que Versailles symbolise la grandeur de Louis XIV ; Michelet dit :

« Ce prodigieux monument auquel aucun pays du monde n'a rien à opposer, exprime dignement cette grandeur de la France, unifiée pour la première fois au XVIIe siècle. Ces merveilleux entassements de verdure et d'architecture, terrasse sur terrasse et bassins sur bassins, cette hiérarchie de bronzes, de marbres, de jets et de cascades échelonnées sur la montagne royale, depuis les monstres et les tritons qui rugissent au bas le triomphe du grand roi, jusqu'aux belles statues antiques qui couronnent la plate-forme de la paisible image des dieux, il y a dans tout cela une image grandiose de la monarchie elle-même. Ces eaux qui montent et descendent avec tant de grâce et de majesté expriment la vaste circulation sociale qui eut lieu alors pour la première fois, la puissance et la richesse montant du peuple au roi, pour retomber du roi au peuple, en gloire, en bon ordre, en sécurité. La charmante Latone, en laquelle est l'unité du

jardin, fait taire de quelques gouttes d'eau les insolentes clameurs du groupe qui l'assiège; d'hommes ils deviennent grenouilles coassantes : c'est la royauté triomphant de la Fronde ».

Le *Précis d'histoire moderne* est écrit, tout entier, sur ce ton. Le succès en fut immense. On a très bien remarqué que la postérité est obligée, maintenant, de faire effort pour lui rendre la justice qui lui est due, tant la substance de cet ouvrage a pénétré notre littérature historique. « Pas un de nos manuels classiques qui n'en ait reproduit pendant soixante ans les vues essentielles, qui ne lui ait emprunté des citations frappantes. Les erreurs mêmes qui s'y sont glissées sont restées si fortement enracinées dans l'enseignement qu'elles reparaissent sans cesse, en dépit de la critique ».

A partir de 1827, nous n'avons plus, pour l'histoire de Michelet, les confidences de son Journal intime. Mais nous avons ses livres, quelques-uns de ses carnets de voyage [1] et les témoignages de ceux de ses contemporains qui l'ont connu.

Michelet fit, au cours des années qui suivirent sa nomination à l'École normale et la publication de son

[1] « *Rome* a été d'un bout à l'autre composé par Mme Michelet.., [avec] un tout petit carnet de voyage sur lequel Michelet inscrivait ce qu'il avait fait et vu, quelques lettres à sa famille et des notes d'un cours de 1840 qu'elle a prises pour des notes de voyage. — Le volume *Sur les chemins de l'Europe* reproduit avec une exactitude suffisante des journaux de voyage de 1834, 1837, 1840, 1843. Mme Michelet y a parfois fondu ensemble des morceaux provenant de deux voyages différents...; elle a fait des suppressions et mal lu quelques passages ». (G. Monod, *o. c.*, p. 8).

Précis une excursion en Allemagne et un voyage en Italie. — En Allemagne, il voulait « apprendre la langue, s'informer des idées, acheter des livres ». Il résulte de ses carnets que son enquête fut tout à fait superficielle. Il était parti, il revint hanté d'une foule d'idées confuses où l'on distingue ceci : s'occuper de Luther, dont la forte personnalité pittoresque l'a séduit ; s'occuper de la symbolique du droit, parce qu'il a été frappé, d'un côté, par la « Symbolique des religions antiques » de Creuzer (tr. Guigniaut), de l'autre par le livre de Grimm sur les « Antiquités du droit germanique ». Comme il est encore professeur de philosophie en même temps que d'histoire [1], il pense à faire précéder son étude sur Luther d'un travail sur la philosophie du moyen âge, qui a préparé Luther ; et il écrit, dans ses notes : « 15 mars 1829. Je sens la nécessité d'une méthode suivie et je prends Crevier comme histoire extérieure de la scolastique. Projet d'écrire quelques morceaux *qui exerceraient le style* sur les ordres monastiques, les écoles, le manichéisme ». Mais il hésite, renonce. Le 20 avril, « je réduis mon sujet à la vie de Luther ; ce doit être une biographie ». Le 10 mai, il commence à l'écrire. Le 20 mai, « je me décide à ajourner mon livre ; il faut savoir davantage pour toucher à cette question épineuse de la grâce qui est presque tout dans le réformateur ». C'est seulement en 1835

[1] On lit dans son *Journal* à la date du 22 septembre 1829 : « J'opte pour l'enseignement de la philosophie à l'École ». Le ministre de Monbel lui imposa, néanmoins, l'enseignement de l'histoire.

que parurent les *Mémoires de Luther*, traduits et précédés d'une préface flamboyante, où la rhétorique n'est pas absente. En même temps, il voudrait faire une « Histoire de la race allemande », un « Recueil de chants populaires », toutes sortes de traductions : « Je rêve de travaux faits en commun sous ma direction, par exemple une traduction des *Niebelungen* par plusieurs de mes élèves ». Ses « rêves » de travaux sur les sources prenaient toujours, comme on voit, la forme, plutôt modeste à nos yeux, non de recherches originales, mais d'énormes compilations, d'adaptations littéraires. Il en avait, néanmoins, la plus haute idée : « Je voudrais donner à cette jeunesse qui me suit d'un si grand élan la gloire d'enrichir la France ! » Ce qui est sorti, en fait, de ces conceptions un peu troubles, c'est le livre intitulé *Les origines du droit français*, publié en 1837. — Quant au voyage en Italie, Michelet le fit à la fois pour sa santé et comme préparation au cours d' « Histoire romaine » qu'il avait entrepris à l'École. Si le livre *Rome*, que Mme Michelet a publié après sa mort comme le journal de ce voyage, était de lui, il serait très intéressant ; mais on n'est pas en mesure d'y distinguer les fragments authentiques du mari, noyés dans les paraphrases de la veuve ; il faut donc renoncer à s'en servir pour une biographie intellectuelle [1].

Le voyage en Italie est de 1830 ; en 1831, Michelet publia ses deux volumes sur la République romaine

[1] Cf. ci-dessus, p. 54, note. — On constate dans ce petit livre quelques-uns des mérites du *Précis* (sentiment profond de la

qui, dans son esprit, n'étaient que la première assise d'une *Histoire romaine*, laquelle devait être, elle-même, l'introduction d'une « Histoire générale d'Italie ». — Lorsqu'on a eu, récemment, l'idée de donner une édition nouvelle des œuvres de l'historien, en demandant, pour chacune d'elle, une préface à un spécialiste de nos jours, on s'est adressé, comme de juste, pour l' « Histoire romaine », à M. G. Boissier. Or le sentiment de M. G. Boissier, jugeant, à soixante-dix ans de distance, l'Histoire romaine de Michelet, c'est, comme on pouvait s'y attendre, que ladite « Histoire » est un livre fait par un écrivain très intelligent, amoureux du passé, et qui avait le don d'éveiller en soi et chez autrui la vision des événements et des hommes. Elle tient encore debout, dit-il, sauf corrections de détail et à l'exception des chapitres consacrés

poésie des choses, faculté de voir avec une magnificence lyrique, art d'exprimer en raccourcis énergiques); mais l'imperceptible limite qui sépare la grandeur du ridicule est souvent franchie. Le procédé ordinaire du maître expose évidemment quiconque l'emploie sans génie à masquer par des phrases solennelles le néant des connaissances ou la nullité de la pensée. — L'auteur de *Rome*, quel qu'il soit, entretenait de singulières idées sur la méthode historique. Le voici à Rome, au Musée du Vatican (p. 260) : « J'ai voulu revoir mes Empereurs romains...; il me semblait que plusieurs auraient quelque chose à dire à ce jeune homme qui venait là, plein de respect pour la grandeur du passé. Qui sait? Des réclamations, un appel à la justice éternelle contre la rigueur des jugements de leurs contemporains; peut-être même contre les historiens de notre époque, trop peu informés encore... » Comment donc va-t-il modifier, ce jeune homme, les jugements des contemporains et des historiens modernes, trop peu informés encore? Est-ce en s'informant mieux? Pas du tout. C'est en écoutant ce que les bustes du Vatican ont à lui dire : « Me voici donc de nouveau en présence de ces pâles visages... », etc.

aux origines, où l'auteur raconte à sa façon (qui est celle de son contemporain Niebuhr) d'où venaient les populations primitives de l'Italie et par qui Rome fut fondée. Dans ce qui suit, il y a peu d'erreurs parce que l'auteur s'en tient aux traits les plus généraux. « C'est un résumé qu'il a voulu faire. » Nul effort pour trouver du nouveau ; car, pour résoudre le moindre problème précis d'une manière nouvelle, il faut infiniment de temps et de peines que Michelet n'était pas du tout en humeur de se donner. Il plane sur les sommets. Son rôle, ici comme ailleurs, a été, étant en possession des mêmes données que tout le monde, de substituer aux platitudes ou aux abstractions de ses prédécesseurs (Montesquieu, si abstrait; Rollin, si fade) des formules foudroyantes qui découvrent des horizons, ou en donnent l'illusion. « Brillantes esquisses, dit M. G. Boissier, descriptions pleines de vie et de couleur, perspectives lointaines. » Reconnaissez à ces traits tous ceux qui caractérisent le *Précis d'histoire moderne*. L'*Histoire romaine*, malgré son titre et ses dimensions plus amples, n'est encore, au fond, qu'un « Précis ».

L'*Histoire romaine*, comme le *Précis*, excita une admiration légitime. Et d'abord à l'École normale, où elle avait été professée par morceaux avant d'être écrite. Un des auditeurs de Michelet à l'École normale, M. Chéruel, se souvint toute sa vie de l'impression extraordinaire que lui avait faite une certaine leçon de son maître, retour d'Italie, sur « l'agriculture des Étrusques » : un sujet qui, de nos jours, n'est pas encore très bien connu. Un autre, Jules Simon, très fin, d'une

clairvoyance redoutable, et qui s'amusa beaucoup, vers la fin de sa carrière, à raconter les souvenirs de sa jeunesse, a parlé plus d'une fois du Michelet de cette époque : « Cousin et Michelet, dit-il, nos imaginations n'étaient pleines que de ces deux hommes —l'un, Cousin, dans l'éclat de toutes ses dignités, l'autre à l'état de soleil levant — qui, du reste, s'honoraient réciproquement du dédain le plus parfait. Nous parlions d'eux, entre nous, avec passion. Les esprits les plus sérieux, les plus mesurés, étaient, pour Michelet, comme des amants pour une maîtresse. Il faisait deux leçons par semaine, ou, pour mieux dire, une leçon et une causerie. A la leçon, il supposait toujours que les faits étaient connus ; il faisait de la philosophie sur l'histoire. Tout n'était pas juste, mais tout était fait pour susciter des pensées. Quelquefois ses vues nous paraissaient si nouvelles que nous étions comme des voyageurs que l'on aurait transportés tout à coup sur un sommet d'où se découvrent des espaces immenses. C'était surtout la petite leçon qui nous charmait. Nulle suite, nul enchaînement. Il ne s'astreignait même pas à un sujet. Nous sûmes plus tard que cet imprévu était un peu arrangé : il n'y paraissait presque pas. Il s'adossait à la cheminée ; nous étions debout autour de lui et il parlait de toutes choses pendant près de deux heures avec une verve, et une bonhomie, et un enthousiasme, et des tendresses, et des bonheurs d'expression, qui nous faisaient goûter l'une après l'autre toutes les joies de la pensée. » Ainsi parle J. Simon, comme secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences

Morales, dans l'éloge qu'il a consacré en 1886 à son ancien professeur. Ailleurs il est revenu sur le sujet, en ces termes :

« Il arrivait à l'heure fixée, sautillant et souriant, avec sa figure rose et jeune sous sa couronne touffue de cheveux blancs, enveloppé dans une redingote qui lui battait les talons et qui était de cette couleur rougeâtre qu'on appelait *fumée d'enfer*. Ses yeux brillaient comme des escarboucles, tandis que nous nous pressions autour de lui pour lui serrer les mains... Nous pensions quelquefois, en le quittant, qu'il ne nous avait rien appris. Il ne nous avait rien appris sur les détails de la question, mais il nous avait soufflé la force nécessaire pour la juger de haut et la comprendre. On sortait de là tantôt transporté et tantôt terrassé... Avec cela on ne savait pas s'il était protestant ou catholique ou ni l'un ni l'autre. Il était alternativement l'un et l'autre. Tantôt il parlait du catholicisme avec un tel enthousiasme que l'on se croyait au pied de la chaire sacrée; le lendemain, c'était le tour de Luther qui abattait le colosse romain et sauvait l'humanité de la superstition... [1] »

Les choses en étaient là lorsque Michelet, abandonnant l' « Histoire d'Allemagne » rêvée et l' « Histoire romaine » commencée, aborda brusquement l'histoire de France. — Pourquoi ?

A ce brusque changement d'orientation on n'a pas manqué de chercher des explications malveillantes. S'il a quitté l'Histoire romaine, c'est, a-t-on dit, qu'il était pressé d'arriver, par l'Histoire de France, à la grande popularité. Dans tous les temps les succès de popularité auxquels les historiens peuvent prétendre

[1] J. Simon, *Mémoires des autres*, p. 263.

ont dépendu, pour une part, de leurs qualités littéraires, et, pour une autre, des sujets traités. Un grand sujet, traité par un habile homme, telle est la définition du chef-d'œuvre à succès : il va de soi que si Renan ou Mommsen, par exemple, au lieu de s'occuper des Origines du christianisme ou de l'Empire romain, s'étaient exclusivement intéressés à l'histoire des Ptolémées ou des Séleucides, ils n'auraient obtenu de lecteurs, et d'estime, que dans un cercle assez restreint. Ainsi, c'est pour élargir son audience que Michelet se serait détourné de ces premières études. Mais il n'en faut rien croire. De pareils calculs n'étaient pas dans les habitudes de cet esprit où s'étaient succédé déjà tant d'enthousiasmes passagers. Mieux vaut ajouter foi à ce qu'il a écrit lui-même, en 1869, pour justifier sa volte-face : « Cette œuvre laborieuse [l'*Histoire de France*] fut conçue d'un moment, de l'éclair de Juillet (1830). Dans ces jours mémorables une grande lumière se fit, et j'aperçus la France. Elle avait des annales, et non point une histoire. Le premier je la vis comme une âme et une personne...[1] »

Il est, du reste, très remarquable que, au début, il ne se proposait de composer, cette fois encore, qu'un précis, dans le genre de ses œuvres précédentes : quatre volumes, dont le 1er aurait traité des *races*, le 2e des *provinces*, le 3e des *institutions*, le 4e de l'*Histoire*

[1] Il se peut, toutefois, que l'*Histoire de France* soit née, tout simplement, du règlement qui, à partir de novembre 1830, imposa à Michelet, professeur à l'École normale, « un cours d'histoire de France et de l'Europe dans ses rapports avec l'histoire de France ».

de la Nationalité française[1]. Mais il fut amené très vite à modifier ce plan abstrait pour adopter l'ordre chronologique ; et, à mesure qu'il marcha, l'horizon s'élargit. De 1833 à 1845, il publia six volumes, qui ne contiennent que l'histoire de France au moyen âge (depuis les origines jusqu'à Louis XI).

A cette époque, sa situation officielle était devenue fort brillante. Idole de la jeunesse normalienne, il avait été choisi, par la confiance du Gouvernement royal, pour donner des leçons d'histoire à « Mademoiselle », fille de la duchesse de Berry. La Révolution de 1830 ne changea rien à sa fortune. Le roi Louis-Philippe le combla comme le roi Charles X l'avait comblé : il fut nommé, en 1831, chef de section aux Archives de France, et suppléant de M. Guizot à la Sorbonne en 1834. Comme il avait enseigné l'histoire à « Mademoiselle », de la dynastie précédente, il l'enseigna à la princesse Clémentine, de la dynastie nouvelle. Enfin il fut appelé en 1838 à remplacer Letronne au Collège de France dans la chaire d'Histoire et Morale, et admis, en 1840, à l'Institut (Académie des Sciences Morales et Politiques). En même temps, les premiers volumes de l'*Histoire de France,* qui, comme nous le verrons plus loin, marquent un grand progrès sur sa manière précédente, achevaient de rendre son nom célèbre : après 1840, Michelet est, sans contredit, le premier des historiens et au premier rang des écrivains fran-

[1] « Je ne m'en doutais guère lorsque je commençai : je croyais faire un abrégé en quelques volumes, peut-être en quatre ans, en six ans... »

çais. « Personne ne paraissait entouré d'une aussi universelle bienveillance ; catholiques et libres penseurs, légitimistes, orléanistes et républicains le comblaient à l'envi de louanges[1] » ; tous les partis le croyaient leur, et, il était, en effet, comme l'a noté J. Simon, de tous les partis, sans, cependant, être d'aucun. Ses hardiesses en sens divers, les sectaires des sectes opposées les lui pardonnaient alternativement ou ne s'en apercevaient pas : l'extraordinaire beauté de son art emportait tout.

De 1843 à 1845, nouvelle solution de continuité, qui, cette fois, correspond à une crise décisive. L'historien qui, dans le 6e volume de son *Histoire de France*, s'était arrêté au seuil du XVIe siècle, interrompt à l'improviste ce qu'il avait commencé. Enjambant trois cents ans, il entame, sans désemparer, l'*Histoire de la Révolution française*. — Pourquoi ?

Il s'est expliqué là-dessus dans sa Préface générale de 1869 : « J'entrais, par Louis XI, aux siècles monarchiques. J'allais m'y engager, *quand un hasard me fit bien réfléchir*. Un jour, passant à Reims, je vis en grand détail la magnifique cathédrale, la splendide église du sacre. Sur les voûtes, dans la vue immense qui embrasse toute la Champagne, j'arrivai au dernier petit clocher, juste au-dessus du chœur. Là, un spectacle étrange m'étonna fort. La tour ronde avait une guirlande de suppliciés. Tel a la corde au cou, tel a perdu

[1] G. Monod, *Michelet de 1839 à 1842*, dans l'ouvrage cité, p. 66.

l'oreille. Quel effrayant contraste! Quoi! l'Église des fêtes, cette mariée, a pris pour collier de noces ce lugubre ornement. Ce pilori du peuple est placé au-dessus de l'autel. Mais ses pleurs n'ont-ils pu, à travers les voûtes, tomber sur la tête des rois? Onction redoutable de la Révolution, de la colère de Dieu! « Je ne comprendrai pas les siècles monarchiques si d'abord, avant tout, je n'établis en moi l'âme et la foi du peuple ». Je m'adressai cela, et, après *Louis XI*, j'écrivis *La Révolution* (1845-1853). On fut surpris, mais rien n'était plus sage:.. »

Des personnes ironiques ont refusé, ici encore, de prendre au sérieux les explications du grand homme. A les en croire, si Michelet abandonna l'histoire de François Ier que l'ordre des temps lui offrait pour celle de la Révolution, c'est que, en 1845, l'histoire de François Ier n'aurait passionné personne. Au contraire, l'histoire de la Révolution était le plus puissant levier pour soulever les foules à un moment où une autre révolution se brassait dans l'ombre. Et d'ailleurs l'historien était alors dans un état d'esprit nouveau qui, pour la première fois de sa vie, lui faisait désirer la bataille: il a voulu, par ce coup de barre, se jeter au milieu des agitations de son temps.

Cet état d'esprit agressif — très nouveau en effet, chez un écrivain qui avait si bien manœuvré jusque-là pour tirer son épingle du jeu, — on a aussi essayé d'en rendre compte. Jules Simon aimait à dire : de même que Michelet, pour faire comprendre les deux hommes qui, selon lui, se sont succédé en Louis XIV, s'est

écrié : « C'est la fistule », pour comprendre les deux hommes qui se sont succédé en Michelet il faut penser à Des Garets.

Des Garets était un chanoine de Lyon qui avait publié, en 1843, un gros livre, *Le Monopole universitaire,* dirigé, au nom du parti catholique, contre l'enseignement donné, dans les écoles publiques, défrayées par l'État. Cet enseignement, selon Des Garets, était impie, et il citait des preuves : une anthologie de phrases vénéneuses pour la foi, cueillies dans les livres ou aux cours des professeurs publics. Michelet était visé, et ses contradictions au sujet de l'Église catholique, qui avaient parfois « terrassé » ses élèves de l'École normale, étaient relevées avec vigueur comme les crimes d'un renégat. — On prétend que Michelet, dont l'épiderme était sensible, fut blessé à vif par ces attaques, et d'autant plus qu'il n'était pas éloigné de se croire des droits à la reconnaissance de l'Église pour l'éloquente manière dont il avait parlé « dans son Histoire » d'elle, de la croix du Colysée et des cathédrales gothiques. C'est sous le choc de cet incident que les idées de Michelet, en religion et en politique, depuis longtemps flottantes, polymorphes et inertes, se seraient instantanément cristallisées autour d'un noyau adventice d'anticatholicisme virulent. Comment s'étonner dès lors que l'histoire de la Révolution ait exercé sur lui un attrait irrésistible ? Ce grand sujet lui fut, en quelque sorte, imposé par ce qu'il considéra comme l'insolence, à son endroit, de la Contre-Révolution.

L'histoire intime de Michelet après 1840, n'est pas encore assez connue pour que l'on puisse déterminer exactement toutes les composantes des mouvements qui consommèrent sa crise décisive. L'orgueil froissé y fut certainement pour quelque chose, et aussi l'amitié de Quinet, et peut-être le sentiment plus vif d'indépendance qui s'observe souvent chez les hommes parvenus au sommet de leur carrière. Au demeurant, les causes n'importent guère. Mais les conséquences furent très graves : à partir du jour où il prit congé de l'histoire du moyen âge pour aborder la Révolution et assumer un rôle public, Michelet donna plus que jamais libre cours à ses instincts, qui l'entraînaient vers de tout autres objets que l'histoire proprement dite.

Vous pouvez bien penser qu'il n'avait jamais compris son enseignement au Collège de France — pas plus que son enseignement antérieur à l'École normale — comme nous comprenons maintenant l'enseignement supérieur de l'histoire dans les Universités : apprentissage de la méthode critique et des instruments d'investigation ; ni même comme on comprenait naguère, chez nous, un enseignement de Faculté : exposé méthodique, élégant et paré, des résultats de l'investigation. Déjà, à l'École normale, sa manière était très discursive : nulle composition, rien d'objectif. De même que le bon sire de Joinville, dans ses Mémoires, sous prétexte d'esquisser la figure de son roi, s'est raconté lui-même, Michelet, sous prétexte d'histoire, ne craignait pas de laisser vibrer sa « lyre intérieure... » à tous les vents. Certes, son cours de

l'École normale n'était pas, à ses yeux, un cours comme un autre : « Ce trésor de vie que j'ai épanché, ces torrents d'eau vive qui ont jailli de mon cœur... » ; et ailleurs : « J'étais sûr de ne pas rester court, parce que ce que je racontais, c'était moi ». Au Collège de France, s'adressant à un public plus vaste, moins averti et plus facile encore, il n'avait pas changé de méthode ; il a défini lui-même ce qu'il croyait avoir fait pendant ses premières années d'enseignement vraiment public :

« J'avais mis dans mon enseignement ce que nul homme vivant n'y mit au même degré. Il ne s'agit pas d'éloquence, en présence de tel de mes amis que tout le monde nommera [Quinet]. Il ne s'agit pas de science, à côté de cette divination scientifique à laquelle l'Orient vient redemander ses langues oubliées. Il s'agit d'une chose, imprudente peut-être, mais dont je ne puis me repentir, de ma confiance illimitée dans la jeunesse... Arrivé tard dans cette chaire et déjà connu, je n'en ai pas moins étudié par devant la foule... Je marchais sous les yeux de tous, tous voyant et mon but et l'humble chemin par lequel j'avais marché. Nous cherchions ensemble. Rien pour la vaine exhibition ; l'affaire était trop sérieuse. Nous cherchions pour la vie autant que pour la science, pour le remède de l'âme. Nous le demandions, ce remède, à la philosophie et à l'histoire, à la voix du cœur, à la voix du monde. — La forme, parfois poétique, pouvait arrêter les faibles ; mais les forts retrouvaient sans peine la critique sous la poésie, non la critique qui détruit, mais bien celle qui produit, cette critique vivante qui demande à toute chose le secret de sa naissance, son idée créatrice, sa cause et sa raison d'être. C'est le haut caractère de la vraie science, d'être art et création, de renouveler tou-

jours, de ne point croire à la mort, de n'abandonner jamais ce qui vécut une fois, mais de le reconstituer et de le replacer dans la vie qui ne passe plus. Que faut-il pour cela ? Aimer surtout, mettre, dans sa science, sa vie et son cœur. J'aimais l'objet de ma science, ce passé que je refaisais ; et le présent aussi, ce compagnon de mon étude, cette foule qui, dès longtemps habituée à ma parole, comprenait ou devinait, qui souvent m'éclairait de son impression rapide... » — « Je n'eus jamais un sentiment plus religieux de ma mission que dans ce cours de deux années ; jamais je ne compris mieux le sacerdoce, le pontificat de l'histoire. Je portais tout ce passé comme j'aurais porté les cendres de mon père ou de mon fils. »

Or, tandis que Michelet portait ainsi devant ses auditeurs « son cœur saignant des malheurs de la patrie et de ses propres blessures », qu'est-il arrivé ? « C'est dans ce religieux travail que l'outrage, m'est venu chercher; cela eut lieu il y a un an, le 7 avril 1842, après une leçon fort grave où j'établissais, contre les sophistes, l'unité morale du genre humain ». Cela, et Des Garets, et les attaques de l'Église contre la liberté de l'esprit. Désormais, la sérénité n'était plus de mise. Il afficha qu'il allait faire son cours sur *les Jésuites*. La « jeunesse des écoles » accueillit cette nouvelle avec un enthousiasme furieux. Elle n'était pas exclusivement composée, cette jeunesse, d'étudiants en histoire; et même il n'y avait point du tout, à cette époque, d'étudiants en histoire, c'est-à-dire de bons jeunes gens comme il en est aujourd'hui, qui préparent pacifiquement des examens ou qui cherchent à s'outiller pour des recherches originales : c'était un mélange d'étu-

diants en droit, en médecine, en pharmacie, et aussi d'étudiants qui n'étudiaient rien d'une façon particulière. Elle professait pour Michelet un culte dont les manifestations redoublèrent lorsqu'il se précipita dans la mêlée. Le cours du Collège de France devint un de ses champs de tumulte. La parole du maître fut souvent couverte, dès lors, par les interruptions et les bravos ; mais le canevas et des extraits de chaque leçon paraissaient, le lendemain, dans les journaux. Un étudiant de ce temps-là, Jules Vallès, a laissé, de ces batailles, un croquis légèrement ironique, mais assurément exact, qui est à mettre en regard de ceux du normalien Simon :

Pourquoi Michelet a-t-il, de temps en temps, comme des absences ? Quelquefois, quand il parlait, il avait des jets de flamme, qui me passaient comme une chaleur de brasier sur le front. Il m'envoyait de la lumière comme un miroir vous envoie du soleil à la face. Mais souvent, bien souvent, il tisonnait trop et voulait faire trop d'étincelles ; cela soulevait un nuage de cendres.

Cendres et étincelles, les idolâtres saluaient tout.

A moi il me semble que ce n'est pas honnête et que c'est hypocrite de mentir pour rien ; de s'aveugler et d'aveugler ainsi le maître. Ce n'est pas la peine de crier contre les jésuites.

Quelle belle tête, tout de même, et quel œil plein de feu ! Cette face osseuse et fine, solide comme un buste de marbre et mobile comme un visage de femme, ces cheveux à la soldat mais couleur d'argent, cette voix timbrée, la phrase si moderne, l'air si vivant...

Content ? Eh ! si, je suis content. Je sais bien que Michelet est des nôtres et qu'il faut le défendre.

L'avant-dernier jeudi, est-ce que je n'ai pas à moitié assommé un réactionnaire qui disait juste comme moi, à cette différence près que, lui, il était enchanté que le cours eût été ennuyeux ; moi, j'en étais triste, parce que j'aurais préféré que ce fût moins élevé, plus terre à terre. Je me figure qu'il y en a beaucoup qui sont aussi terre à terre que moi dans cette foule.

Je parie que les trois quarts de ceux qui applaudissent ne comprennent pas [1].

L'impression des contemporains sur ces cours fameux de 1843 à 1848 est confirmée, pour nous, par la lecture de ce qui en a été publié : *Des Jésuites* (1843), *Le Prêtre, la Femme et la Famille* (1845), *le Peuple,* (1846), *l'Étudiant* (1847-1848). Ce n'est pas un historien qui parle. Est-ce un moraliste, un homme politique ? Un prophète plutôt, sur son trépied, dans un brouillard apocalyptique, illuminé d'éclairs. — Et lui-même, qu'en pensait-il ? « Dans les cinq années qui ont précédé la Révolution de 1848, j'ai démontré l'impossibilité de la royauté, et la nécessité de la République ; l'urgence d'une réforme sociale, faite en commun par les hommes d'étude et par le peuple. J'ai marché très droit, j'ai été au cœur : le jésuitisme religieux, le jésuitisme politique. Le faux fut attaqué : le Jésuite, le Prêtre. Le vrai fut exposé : le Peuple, la Révolution. Je dépouillai l'écrivain, j'ouvris ma poitrine... »

L'obscurité de ce que l'on peut appeler les œuvres polémiques ou prophétiques de Michelet ne tient pas tant, en vérité, à la richesse qu'à l'imprécision de la

[1] *Le Bachelier*, p. 63.

pensée qui s'y déploie. Quand on les presse, en effet, il n'en sort qu'un très petit nombre d'idées, et fort simples. Mais ces idées, quelle qu'en soit la valeur, constituent la philosophie de Michelet; et il est très utile de les connaître, même si l'on ne se propose d'étudier, en Michelet, que l'historien; car, dès que sa philosophie eut pris une forme, ou, pour mieux dire, une orientation définie, les travaux d'ordre historique qu'il ne cessa jamais de poursuivre en furent pénétrés à fond. Tel que nous le connaissons, il était assurément l'homme du monde le moins propre à s'interdire de transporter dans l'histoire la foi et les préoccupations contractées dans l'exercice de la prédication morale, politique et sociale. — Jetons donc un coup d'œil sur la philosophie de Michelet après 1840. Mais comme il n'en a plus changé depuis cette date jusqu'à sa mort, il faut commencer par indiquer ici tous les principaux écrits où l'on en trouve l'expression. D'où la nécessité d'achever d'abord, en quelques mots, sa biographie littéraire.

Le Gouvernement de Louis-Philippe avait laissé longtemps le grand historien dire tout ce qui lui plaisait, au milieu d'une agitation indescriptible. Le cours de Michelet ne fut suspendu qu'à la veille de la Révolution de 1848. Il fut, naturellement, rétabli le lendemain, mais pas pour longtemps. La Deuxième République tourna vite, comme chacun sait, à la réaction. Dès 1849, des professeurs au Collège de France, agacés d'avoir un collègue dont l'enseignement contras-

tait si fort avec le leur, provoquèrent contre lui une mesure disciplinaire, qu'il n'accepta pas. Au coup d'État du 2 décembre, il refusa le serment de fidélité au régime napoléonien et perdit toutes ses places.

Nous sommes en 1852. Michelet est sur le point d'achever son *Histoire de la Révolution*. Dans la vie calme, désencombrée de devoirs professionnels, que les événements lui ont faite, il va être en mesure de revenir à cette partie de l'*Histoire de France* que, dix ans auparavant, il avait laissée de côté pour courir au plus pressé. C'est de 1855 à 1867 que parurent, en effet, les onze volumes qui forment comme l'arche jetée par l'auteur entre son histoire du moyen âge et son histoire des temps nouveaux. Mais, pendant cette période de dix-huit ans, qui correspond à peu près au Second Empire, Michelet n'a pas interrompu, pour autant, le cours des exhortations mystiques dont il avait pris l'habitude dans sa chaire du Collège. Ce qu'il aurait dit au Collège, si la parole ne lui avait pas été retirée, il l'a écrit dans *l'Amour* (1858), *la Femme* (1859), *Nos fils* (1869), qui sont la suite du *Peuple* de 1846. De la même veine découlent encore deux opuscules très bizarres, indéfinissables, intermédiaires entre des poèmes et des constructions historiques : *la Sorcière* (1862), où l'historien philosophe a voulu dire son dernier mot sur le moyen âge, et la *Bible de l'humanité* (1864), où il a prétendu enfermer, comme en un vase précieux, l'essence des religions aryennes et sémitiques.

Ce n'est pas tout. Chassé de Paris par la gêne et l'état de sa santé, il a repris, au commencement de

cette période, contact avec la nature, dont les spectacles avaient toujours ému au plus haut degré son exquise sensibilité. Il écrit, en même temps que les seize volumes précités, une « Histoire naturelle » en quatre chants : *l'Oiseau* (1856), *l'Insecte* (1859), *la Mer* (1861), *la Montagne* (1868). — Telle fut l'activité magnifique de Michelet vieillissant.

Des trois parties de l'œuvre de Michelet après 1840 — Prédication, Histoire naturelle, Histoire — c'est peut-être la première qui est aujourd'hui la plus fanée. Voici ce qui s'en dégage.

Michelet, brouillé avec le christianisme et l'Église, qui avaient fourni d'abord des thèmes propices à son talent, a cherché une foi nouvelle. « Le moyen âge, où j'ai passé ma vie, dont j'ai reproduit, dans mon *Histoire*, la touchante, l'impuissante aspiration, j'ai dû lui dire : « Arrière ! », aujourd'hui que des mains impures l'arrachent de sa tombe et mettent cette pierre devant nous pour nous faire choir dans la voie de l'avenir[1] ». Il fallait donc une foi nouvelle. « Il fallait, à travers la mêlée, donner une affirmation, un objet réel, positif, vrai, vivant, écarter l'abstraction. Je me plaçai à l'écart et seul en face de moi ; et puis j'ouvris ma poitrine et j'y lus le Livre du *Peuple*[2] ». Qu'y a-t-il donc, dans ce livre, qui « n'est pas un livre, mais moi-même », dont l'auteur dit : « Je l'ai

[1] *Le Peuple*, p. 348.
[2] *L'Étudiant*, p. 289.

fait de ma vie et de mon cœur », et que le plus clairvoyant des critiques contemporains qui l'ont lu expédie dédaigneusement en deux mots : « cette déclamation, si vide » ? Il y a d'abord une description des misères et des vertus des diverses classes de la société, qui s'ignorent ; puis un hymne en l'honneur de la simplicité populaire, du Peuple nécessairement bon et sage, innocent et profond comme l'enfance, s'il sait rester lui-même (car tout ce qui sort des mains de l'Auteur de la Nature est parfait). Glorification du Peuple, des enfants (*Sinite parvulos...*), des simples (*Beati pauperes...*), et aussi des sauvages, des races « inférieures » et des animaux mêmes. Conclusion : « J'ai été loin, bien loin peut-être, dans l'entraînement de mon cœur. Je voulais montrer dans l'instinct populaire la source de vie où les classes cultivées doivent chercher aujourd'hui leur rajeunissement. Mais j'ai dû, pour trouver le génie populaire, l'étudier spécialement dans son élément le plus pur, le peuple des enfants et des simples; c'est là que Dieu nous garde le dépôt de l'éternelle jeunesse. Alors ces simples, ces enfants, que j'appelais dans mon livre à témoigner pour le peuple, il s'est trouvé qu'ils ont réclamé pour eux-mêmes ; et moi, je les ai écoutés ». Bref, l'auteur a « fondé le droit du Peuple sur la sagesse instinctive »; il a conscience d'avoir « vengé les simples des mépris du monde » ; il est le porte-parole, le pasteur et le conducteur de « tous ceux qui souffrent en silence ». Ceux-là, ceux qui souffrent, « c'est mon peuple, c'est le Peuple ; qu'ils viennent tous avec moi ! » La troisième leçon du cours

de 1847-1848, autre mouture du *Peuple*, est expressément intitulée : *L'avenir est dans les faibles*. — C'est comme on voit, le contre-pied optimiste, providentialiste et sentimental des théories fortement raisonnées d'un Nietzsche. Mais, ici, pas l'ombre d'une démonstration ; rien, rien, rien que des affirmations véhémentes[1].

Il est hors de doute que Michelet crut avoir révélé, par son livre du *Peuple*, l'Évangile de l'avenir, et « élevé un autre autel ». Il enrichit, par la suite, cette Écriture sainte de sourates complémentaires ; car, comme toutes les religions, la foi nouvelle comportait, dans son esprit, une hygiène et une pédagogie.

De très bonne heure il avait pensé à écrire sur l'hygiène de l'Amour. « Par trois fois en vingt-cinq ans, l'idée de ce livre, du profond besoin social auquel il voudrait répondre, s'est présentée à moi dans toute sa gravité[2]. » Déjà, à son cours du Collège de France, il avait prêché sur ce texte : l'affranchissement moral par le véritable amour ; non sans résultats, paraît-il[3].

[1] Aussi sincères que véhémentes, il n'est pas permis d'en douter. Voir les souvenirs de P. Denis, qui connut Michelet à Paris vers 1859 : « Sa tendresse pour le Peuple était une passion aveugle et exclusive. Dans une des fréquentes conversations que j'eus avec lui, j'en vins à parler de Balzac. Il m'interrompit. Il avait commencé au hasard *Les Paysans*. Au bout de quelques jours, il avait refermé le livre, indigné par cette peinture du paysan sournois, hypocrite, malfaisant ; et depuis il n'avait jamais lu une ligne de Balzac. Le ton gravement passionné avec lequel cette opinion fut exprimée ne me permit pas de faire aucune objection. Pour Michelet, Balzac était un ennemi du peuple. » (*Revue Blanche*, XVI (1898), p. 532.)

[2] *L'Amour*, p. 22.

[3] « C'était mon cœur (rien de moins) que je donnais à cette

Bien des motifs le poussaient à creuser ce sujet-là : son propre tempérament, très tendre ; l'expérience de ses unions successives ; la grande pitié qu'il avait toujours eue pour les femmes, faibles et sacrifiées ; et enfin les préoccupations submédicales qu'il nourrissait depuis sa jeunesse. Il composa, sous cette inspiration, l'*Amour*, « le Livre de l'Amour vrai », qui est une très éloquente exhortation au mariage et un guide détaillé à l'usage des gens mariés. Livre solennel, naïf, touchant et ridicule. Les critiques modernes lui ont fait une mauvaise réputation : M. Faguet, très pudibond, se refuse à le nommer par respect pour la mémoire de l'auteur. En son temps, il fit la joie de tout ce que Michelet comptait d'adversaires ou de jaloux. Alors, sans s'émouvoir,

foule. En revanche, que me donna-t-elle? A une heure encore matinale, comme je travaillais enfermé chez moi, un jeune homme impétueux ne s'arrête pas à la consigne. Il pénètre, il frappe, il entre. — « Monsieur, me dit-il, excusez mon entrée si insolite ; mais vous n'en serez pas fâché. Je vous apporte une nouvelle. Les maîtres de certains cafés, de certaines maisons connues, de certains jardins de bal, se plaignent de votre enseignement. Leurs établissements, disent-ils, perdent beaucoup. Les jeunes gens prennent la manie des conversations sérieuses ; ils oublient leurs habitudes. Enfin, ils aiment ailleurs. Ces bals risquent de fermer. Tous ceux qui gagnaient jusqu'ici aux amusements des écoles se croient menacés d'une révolution morale, qui, sans faute, les ruinera ». Je lui pris la main et lui dis : « Si ce que vous m'annoncez là se réalisait, je vous déclare que ce serait pour moi le triomphe et la victoire. Je ne veux nul autre succès. Le jour où les jeunes gens prendront des mœurs graves, la liberté est sauvée. Qu'un tel résultat arrive, et par notre enseignement, je l'emporterai, Monsieur, comme la couronne de ma vie, pour mettre dans mon tombeau. » Il sortit et, resté seul, je me dis : « Moi, en retour, je leur ferai tôt ou tard un don. Je leur écrirai le livre d'affranchissement des servitudes morales, le livre de l'amour vrai ». (Préface de *l'Amour*, p. 25.)

il redoubla par le livre de *La Femme*, qui traite de « la Femme dans la famille », de « la Femme dans la société » et de l'éducation des femmes, avec des en-têtes de chapitre à splendeur énigmatique : La femme est une religion. La mort est une fleur. Le génie matinal d'Homère. La charité d'André del Sarte. Etc.

Nos fils (1869) est un traité de pédagogie ; les germes s'en trouvent dans la « Troisième partie » du *Peuple* et dans plusieurs autres écrits antérieurs ; et Michelet lui-même a dit positivement que toute son œuvre n'était que préparatoire à celle-ci. Il était, en effet, pédagogue-né, cet homme d'une gravité plus que sacerdotale, à qui le sens du ridicule manquait si complètement[1]. — La pédagogie de Michelet, qui a fait naguère l'objet d'études approfondies[2], repose tout entière sur deux principes fondamentaux. — Le premier est un corollaire naturel du grossier optimisme qui fait le fond de sa philosophie. L'homme, créé par un Dieu bon, est bon et fait pour être heureux. Laissons donc s'épanouir l'instinct, qui ne trompe point : « Les plantes, les animaux, irréprochables enfants de

[1] Tous ceux qui ont aperçu Michelet vieillissant l'ont vu comme P. Denis : « Un homme d'assez petite taille, la tête forte, grossie encore par une épaisse crinière, étonnamment blanche, la figure imberbe rappelant le masque d'un Voltaire moins maigre, sérieux, sans malice, qui n'a jamais ri. Il était en pantoufles, mais vêtu de la redingote universitaire. La parole était bienveillante, sympathique, simple, quoiqu'elle eût un peu de la gravité du ton professoral. » (*Ibidem.*)

[2] Voir les articles de MM. Rébelliau, Chabot, etc., dans la *Revue pédagogique* de 1898, et O. Gréard, dans les *Comptes rendus de l'Académie des Sciences morales et politiques*, 1903.

Dieu, voilà nos précepteurs. » Le but de l'éducation, c'est d'enseigner à agir suivant l'instinct, c'est-à-dire suivant la justice. Agir, tout est là : « Soyons des hommes d'action. Émancipez la vie divine ; elle est dans l'énergie humaine. Délivrons cet esprit fécond qui veut sortir » ; et ainsi de suite. Ces manières de voir s'opposent, dans la pensée de Michelet, au pessimisme chrétien : d'un côté, le christianisme avec ses dogmes odieux (le péché originel, la prédestination, la grâce), l'arbitraire, l'impuissance ; de l'autre la nature, la bonté, la justice, la fécondité : tout paraît se réduire, pour l'auteur, à ces antithèses faciles. Au reste, il ne laisse pas de recommander à l'occasion, comme les prêtres des religions pessimistes, l'effort, le sacrifice, le dévouement « qui immole la nature ». Il planait si haut que toutes les idées, même contradictoires, pourvu qu'elles fussent générales et généreuses, se fondaient pour lui en une harmonie supérieure dont il n'y a pas à rechercher le mécanisme. — Le second principe de la pédagogie selon Michelet est celui de l'« éducation par la tradition nationale ». Il faut une foi qui serve d'âme à l'éducation. La foi religieuse a fait son temps ; le culte de la patrie va s'y substituer. Dans l'école expressément nationale de l'avenir, « on n'apprendra rien d'autre que la France », c'est-à-dire que le fond de l'enseignement sera l'histoire du passé national « en insistant surtout sur nos deux rédemptions, Jeanne d'Arc, la Révolution ». On enseignera la France, et comme la France a toujours été le champion de l'humanité, de la raison, de l'égalité fraternelle, l'héroïque

soldat du droit, on donnera, du même coup, une éducation humaine[1]. — Là-dessus, Michelet, passant en revue à grands pas les divers domaines de l'éducation, primaire, secondaire, supérieur et post-scolaire, lance à pleines mains des idées dont quelques-unes sont justes et dont plusieurs ne le sont pas.

[1] L'éducation par la tradition nationale, la plus claire des conceptions pédagogiques de Michelet, a été professée par bien d'autres, au XIXe siècle, notamment en Allemagne et aux États-Unis. Mais elle présente, chez Michelet, des particularités intéressantes.

En premier lieu, Michelet, bourgeois du temps de Louis-Philippe, anglophobe et imbu du principe des nationalités, avait besoin de concilier son patriotisme français, très vif et très exclusif, avec un autre sentiment qui était également cher aux hommes de sa génération et de sa lignée intellectuelle : l'amour du genre humain. Il opéra la conciliation en déclarant que la meilleure manière d'aimer l'humanité est encore d'aimer la France, qui a toujours lutté au premier rang pour les causes universelles, la liberté et le bien de tous. Cela l'amène, dans *le Peuple* (p. 317) à déclarer que la France « est le seul pays qui ait le droit de s'enseigner ainsi lui-même; c'est *le seul* qui puisse le faire parce que sa grande légende nationale, et pourtant humaine, est la seule complète et la mieux suivie de toutes, celle qui, par son enchaînement historique, répond le mieux aux exigences de la raison ». Déclaration corrigée dans *Nos fils* (p. 303) : « Chaque patrie a deux caractères : 1° celui d'un organe spécial de la vie de l'Europe, une corde de sa grande lyre; et 2° celui d'un système éducatif pour ses nationaux. La France pour les Français est une éducation; de même, l'Angleterre, l'Allemagne... »

Il est remarquable, en second lieu, que l'éducation par la tradition nationale n'était devenue possible en France, au sentiment de Michelet, que depuis que lui, Michelet, avait écrit l'*Histoire de France* : « Ce que l'enfant doit apprendre d'abord, c'est la Patrie, sa mère. *Cela étoit peu préparé, quand je m'en occupai.* Je trouvai la Patrie déplorablement effacée par la superstition monarchique, le culte de la force, l'oubli du droit. Combien d'années je mis à refaire tout de fond en comble... », etc.

Les quatre volumes d' « Histoire naturelle » forment un second groupe, à part. Il est délicieux de s'y plonger au sortir des écrits pompeux et vagues, trop peu substantiels pour nous, de Michelet moraliste ; car ils sont, pour ainsi dire, assainis et peuplés par les forces élémentaires de la Nature. Ici va triompher, semble-t-il, l'artiste incomparable, interprète et confident des Dieux. — Pourtant, à la réflexion, l'admiration hésite encore, et des scrupules se font jour.

On est fâché d'abord de retrouver tout de suite des partis pris qui relient intimement cette « Histoire » des Oiseaux, des Insectes, de la Mer et de la Montagne aux œuvres morales de l'auteur. Il est avoué, dans la préface de l'*Oiseau*, que ce livre a été fait avec des idées préconçues et des intentions didactiques. « La foi religieuse que nous avons au cœur et que nous enseignons ici, c'est que l'homme, pacifiquement, ralliera toute la terre... Je revins [naguère, en Italie] aux pensées que j'avais émises en 1846, dans mon livre *Le Peuple*, à cette « Cité de Dieu » où tous les humbles, paysans et ouvriers, ignorants et illettrés, barbares et sauvages, enfants même et ces autres enfants que nous appelons animaux, sont tous citoyens à différents titres... Ainsi toute l'histoire naturelle m'était apparue comme une branche de la politique. Toutes les espèces vivantes arrivaient, dans leur humble droit, frappant à la porte pour se faire admettre au sein de la démocratie... L'idée chaleureuse de ce livre — est-ce un livre, un fruit vivant ? — est celle de la primitive alliance que Dieu a faite

entre les êtres, du pacte d'amour que la Mère Universelle a mis entre ses enfants. » Cette préface fait voir, en résumé, un homme persuadé d'avance qu'il existe, dans la nature, des harmonies conformes à sa sensibilité personnelle, sûr de les y trouver. Mais quoi ? la nature n'est peut-être pas maternelle et attendrie, comme cet observateur veut qu'elle soit. Et s'il ne se résigne pas à le constater[1], que valent ses interprétations ? On se méfie d'un naturaliste qui conclut avant d'avoir étudié.

On ne peut s'empêcher de remarquer, ensuite, que l'information de ce naturaliste, bien qu'assez étendue, et peut-être surprenante chez un profane, laisse fort à désirer. Il a pris des renseignements de toutes mains[2].

[1] Il le constate quelquefois, sans que sa foi en soit atteinte. Par exemple, en considérant les dents de la vipère, si parfaitement agencées pour donner la mort : « J'en restai scandalisé, si j'ose dire, et l'âme malade. La grande mère, la Nature, près de laquelle je me réfugiais, m'épouvanta d'une maternité si cruellement impartiale. J'étais venu comme un fils et je sentis défaillir en moi la notion de la Providence ». A propos de ces esclaves qu'ont les fourmis : « Quand, pour la première fois, j'appris par la lecture d'Huber ce fait bizarre, prodigieux, que certaines fourmis ont des esclaves, je fus bien étonné, mais je fus surtout attristé et blessé. Quoi! je quitte l'histoire des hommes pour chercher l'innocence; j'espère trouver tout au moins chez les bêtes la justice égale de la nature, la primitive rectitude du plan de la création. Je cherche chez ce peuple que jusque-là j'aimais et j'estimais; peuple laborieux, peuple sobre, image sévère et touchante des vertus de la République. Et j'y trouve cette chose sans nom! Quelle joie et quelle victoire pour tous les amis du mal. Enfer et tyrannie, riez et réjouissez-vous. Une tache noire s'est révélée dans la lumière de la nature... »

[2] Il avait commencé par des Encyclopédies : « Au milieu de cette mort, lente et sans horreur [celle de Mme D***], je fouillai la source de toute vie, la Nature. Je lus, dans une Encyclopédie.

Non seulement il se trompe comme tous les hommes de son temps étaient exposés à se tromper (par exemple au sujet de la génération spontanée), mais parce que ses connaissances sont superficielles, de fraîche date, mal digérées et de provenance suspecte. Il est évidemment crédule, prompt à tirer des conclusions énormes de prémisses insuffisantes. Dès lors le lecteur moderne, dont l'esprit a des habitudes critiques, ne peut plus se laisser aller au charme de cette prose, d'une si rare qualité poétique : il résiste, car il sait que, s'agissant de faits positifs, nul n'en saurait tirer une quintessence de bon aloi qui en parle sans les connaître. Lorsqu'il s'agit de la nature, il n'est rien de si poétique que la vérité. En comparaison de cette suprême poésie de la vérité scientifique, celle que les maîtres du verbe ont en leur pouvoir de répandre sur l'illusion, l'ignorance et l'erreur pâlit et finit par déplaire. Comparez, je vous prie, l'*Insecte* de Michelet, qui est d'un grand écrivain, aux *Souvenirs* de tel entomologiste de nos jours, sans prétentions littéraires, qui a passé sa vie à étudier les mœurs de quelques mouches. Ici la réalité, scientifiquement observée, dépasse les plus somptueuses imaginations des artistes.

Dira-t-on (on l'a dit souvent) qu'il se mêle à la fantaisie de Michelet, dans son *De natura rerum*, des « intuitions » profondes, des « divinations prophétiques », telles que les savants ont dû les accueillir

les articles *animal*, *cétacé*. Le dernier me toucha fort. Il y a un poème à faire de ces pauvres créatures, généralement douces et intelligentes. » (G. Monod, *o. c.*, p. 118).

plus tard après les avoir vérifiées ? Mais les naturalistes de profession, consultés, n'ont pas pu en découvrir ; et il aurait été miraculeux, en vérité, qu'ils en eussent découvert.

Ce qui reste des livres de Michelet naturaliste, ce sont des descriptions de phénomènes directement observés : aubes, tempêtes, couchers de soleil ; des phrases rythmées ; des images. L'habitude s'est établie de les découper en morceaux choisis, et c'est très bien fait, car l'ensemble, qui ne fut jamais très solide, ne supporte plus l'examen.

Une question se pose maintenant. L'*Oiseau*, l'*Insecte*, la *Mer* et la *Montagne*, ces quatre opuscules forment-ils, dans l'œuvre de Michelet, un compartiment tout à fait à part, qui « ne ressemble à rien » ? Ou bien Michelet n'a-t-il pas traité l'histoire de la Nature comme il avait accoutumé de traiter celle des hommes ? Cette question nous amène à considérer enfin le principal titre de gloire de l'écrivain, qui est son *Histoire de France*.

Lorsqu'il eut terminé l'*Histoire de France* (30 volumes en tout) Michelet s'arrêta pour jeter un coup d'œil sur cet ouvrage capital de sa vie. — De là, la célèbre préface, datée de 1869, qui précède l'édition définitive. C'est là qu'il s'est jugé ou, si l'on veut, qu'il s'est rendu justice.

Mon histoire, déclare-t-il en substance, diffère à deux points de vue de toutes celles qui avait été écrites jusqu'à présent. — Premièrement, à partir du tome III, il s'est servi de pièces inédites, de manuscrits. Chef

de section aux Archives nationales, il a eu sous la main les documents originaux de l'histoire de France qui, pour la plupart, étaient encore inconnus, et il en a nourri ses livres. Aucun de ses prédécesseurs n'en avait fait autant ; ni l' « illustre » Sismondi, qui n'était pas un érudit; ni Thierry, cet « homme de génie », ce « sagace et pénétrant interprète » des documents qui traînent partout ; ni « mon savant ami M. Henri Martin, dont la grande et très belle histoire, si instructive, si riche de recherches et d'idées, a été infiniment utile »; ni Barante, le dernier de cette « noble pléiade », qui n'a pas su contrôler les Chroniques par « les actes et les pièces authentiques ». « *Cela commença* par l'emploi que je fis, dans mon Histoire, du mystérieux registre de l'interrogatoire du Temple. C'est la première fois que l'histoire eut une base si sérieuse. A partir de ce temps (1837), j'ai donné constamment l'indication, et souvent des extraits, de manuscrits dont je signalais l'importance et qu'on a publiés plus tard. Mon xve siècle est sorti tout entier des pièces. » Quant à l'histoire de la Révolution, « la mienne est sortie tout entière des trois grands corps d'archives qui sont à Paris. Pour les faits principaux, mon récit, identique aux actes eux-mêmes, est aussi immuable qu'eux. J'ai fait plus que d'extraire ; j'ai copié de ma main les textes dispersés et je les ai réunis. Il en est résulté une lumière, une certitude, auxquelles on ne changera rien[1]. » Autrement dit, en langage romantique : « Dans

[1] Et la suite : « On m'a blâmé parfois d'avoir cité trop rare-

ces sombres catacombes des Archives, j'ai écouté les voix des morts ; tous vivaient et parlaient... Doucement, messieurs les morts, procédons par ordre, s'il vous plaît... Et, à mesure que je soufflais sur leur poussière, je les voyais se soulever[1]... » — Deuxièmement il a été le premier à voir la France comme une âme et une personne, « dans la complexité de sa vie totale », et à faire, de son Histoire, une résurrection. Qu'il y ait si bien réussi, cela l'étonne lui-même. Mais il sait bien pourquoi. C'est parce que, seul entre tous, il s'est identifié avec l'âme des temps qu'il a racontés. Il ne s'y attendait pas ; c'est arrivé tout d'un coup : « Dans mon tome III, d'érudition surtout, je n'étais pas en garde, je ne m'attendais à rien, quand la figure de Jacques, dressée sur le sillon, me barra le chemin. C'était mon père, l'homme du moyen âge. Il me dit : Oui, voilà comme on m'a fait, voilà mille ans de dou-

ment. Je l'aurais fait souvent si mes sources ordinaires avaient été des pièces détachées. Mais mon soutien habituel, ce sont les grandes collections où tout se suit dans un ordre chronologique. Dès que je date un fait, on peut retrouver à l'instant le fait à sa date précise, au registre, au carton où je l'ai pris... Pour les choses imprimées et les sources vulgaires, les renvois peu utiles ont l'inconvénient de couper le récit et le fil des idées ; c'est une vaine ostentation d'émailler constamment sa page de ces renvois à des livres connus, à des brochures de petite importance et d'attirer l'attention là-dessus. »

[1] Ou encore : « Dans les galeries solitaires des Archives où j'errai vingt années, dans ce profond silence, des murmures cependant venaient à mon oreille. Les souffrances lointaines de tant d'âmes étouffées dans ces vieux âges se plaignaient à voix basse. Elles avaient le droit de dire, ces âmes : « Histoire, compte avec nous ; nous avons accepté la mort pour une ligne de toi ». Cf. ci-dessus, p. 57, note.

leurs. Ces douleurs, à l'instant je les sentis qui remontaient en moi du fond des temps. C'était lui, c'était moi, même âme et même personne, qui avions souffert tout cela. De ces mille ans une larme me vint, brûlante, pesante comme un monde, qui a percé la page. Nul, ami, ennemi, n'y passa sans pleurer... » Il n'est rien que Michelet ait répété aussi souvent que ceci : j'ai vécu la vie de la France ; je suis très vieux : j'ai deux mille ans comme elle ; et, d'autre part, « ma vie fut en ce livre ; elle a passé en lui ». Ici l'histoire et l'historien se mêlent. C'est au point qu'il ne sait plus si c'est lui qui a fait son livre ou si c'est son livre qui l'a fait : « Mon livre m'a créé ; c'est moi qui fus son œuvre ; ce fils a fait son père... »

Ce n'est pas tout. Michelet en était venu à considérer que l'Histoire de France à laquelle, par une sorte de miracle personnel, il avait infusé la vie (sa vie), était désormais faite, et que son *Histoire de France* participait à la nature des révélations intangibles. Certes, il ne pouvait se dissimuler que l'œuvre n'était pas homogène. Il y distinguait lui-même trois parties : la première, les origines, écrite immédiatement après l'*Histoire romaine*, et de la même manière, alors qu'il se proposait encore d'expédier l'Histoire de France en quelques tomes et qu'il n'avait pas l'habitude de travailler « d'après les manuscrits » ; la seconde, le moyen âge, antérieure à l'époque où il avait changé d'opinion sur la valeur de la civilisation chrétienne ; la troisième, de la Renaissance à la Révolution inclusivement, qui représente le dernier état de sa pensée et de sa mé-

thode. Néanmoins, il ne voulait rien sacrifier de cet ensemble ; il s'est donné beaucoup de peine, dans des préfaces successives, pour justifier sa résolution de faire réimprimer toujours, sans y rien changer, ce qu'il avait dit une fois « Il n'est point de notre franchise d'effacer rien de ce qui est écrit » (Préface de 1855). Non seulement il ne serait pas « franc » de refaire ces premiers volumes que l'auteur a publiés à une époque où, étant « artiste et écrivain bien plus qu'historien », il « immolait tout à l'effet artistique » (Préface de 1869), mais la vérité même y perdrait, car il s'y trouve « du positif et de l'illusion, du mirage » ; or « le positif subsiste tout entier, et, dans le mirage même, peut-on dire que tout soit faux » ? Ou bien : « Ce que nous écrivîmes jadis est vrai comme l'idéal que se posa le moyen âge et ce que nous donnons ici [dans la préface de 1855], c'est sa réalité » ; et il se trouve, d'ailleurs, que cela revient au même : « Le résultat, au total, diffère peu[1]. » Au fond l'auteur est partagé entre la nécessité de reconnaître qu'une partie de son œuvre a vieilli à ses propres yeux et le désir invincible de n'en pas renier une parcelle ; et il est embarrassé, très embarrassé. Il crut s'en tirer finalement par la théorie sui-

[1] Comparez la préface de 1869 : « Aujourd'hui, ayant traversé tant d'années, des âges, des mondes différents, et voyant très bien ses défauts [les défauts de son Histoire du moyen âge], je dis : On ne peut y toucher... Sa passion, sa candeur, l'énorme quantité de vie qui l'anime plaident pour ce livre auprès de moi, le soutiennent devant mon regard. La droiture de la jeunesse s'y sent dans les erreurs même. *Du reste, les grands résultats y sont, en total, obtenus.* «

vante, développée d'une belle et étrange manière dans la préface de 1869. Oui, il a célébré autrefois l'Église plus qu'il ne le croirait nécessaire à cette heure : il était jeune, les documents n'étaient pas publiés ; mais à quoi bon plaider les circonstances atténuantes ? après tout, il a eu raison. Il fallait bien le faire revivre, ce monde du moyen âge, avant de le juger, et il n'y a pas moyen de faire revivre sans aimer. On doit aimer ce dont on parle, au moment où l'on en parle, pour en parler comme il faut. « Si, pour parler du moyen âge, l'Histoire fût venue dans sa sévérité critique, dans l'absolue justice, je ne sais si ces morts auraient osé revivre ; ils se seraient plutôt cachés dans leurs tombeaux... » Elles se seraient évanouies, ces pauvres ombres des morts, s'il avait marché sur elles avec l'épée d'Énée aux enfers (*ferro diverberat umbras*). Mais il les a pleurées, et elles ont ressuscité. Ce morceau finit par l'affirmation que « la logique et la critique tuent la vie », et par des invectives à l'adresse des « imbéciles » qui, en voulant produire, « mêlent à leur triste enfant des *nisi*, des *quoique*... »

Tel était, messieurs, le sentiment de Michelet, à la fin de sa carrière, sur son œuvre historique. Et voici ce que nous en pensons, nous, quarante ans après, au moment présent de l'évolution des sciences historiques.

En premier lieu, il est très vrai qu'à partir du tome III, l'auteur de l'*Histoire de France* s'est servi çà et là de sources inédites et qu'il y eut du mérite. Mais cela ne veut pas dire, naturellement, qu'il ait exploré

les sources d'une manière systématique et à fond ; et c'est une exagération monstrueuse de prétendre qu'il a tiré « l'histoire de France des Archives nationales[1] ». Michelet n'est pas l'investigateur patient, « dressé pour la connaissance comme pour casser des noix », qui retourne toutes les pierres dans le domaine où il s'installe. Comment l'aurait-il fait, du reste, lui dont le domaine et la curiosité immenses s'étendaient à tous les siècles ? Il a grappillé dans les archives dont il avait la garde, consciencieusement et avec ardeur, mais vite, et un peu au hasard : entreprendre des recherches à la façon des érudits, dépenser son temps à résoudre les petits problèmes préalables que soulève l'interprétation de la plupart des documents anciens, de pareils soins étaient pour lui hors de question. Il ne s'est essayé qu'une fois à publier des textes nou-

[1] Voici comment quelques personnes, qui ne sont pas du métier, se représentent encore l'opération à laquelle Michelet se serait livré aux Archives : « L'*Histoire de France* est sortie du dépôt des Archives nationales. Un amas énorme de documents gisait dans ces armoires closes. Il y avait là des preuves, des témoignages et des secrets. Les parchemins étalaient le grimoire de leurs écritures jaunies, leur signature ou leur paraphe. Plus d'un autre eut risqué de succomber à cette atmosphère ténébreuse. Combien se seraient perdus à travers ce dédale, prisonniers de leur curiosité, accaparés par ce détail immense ! Combien se seraient desséchés dans ces catacombes. Michelet s'y vivifie, s'y nourrit. Il y portait la lampe et la clé. Les portes du passé s'ouvrirent devant lui ; les ténèbres des anciens âges s'illuminèrent de sa propre clarté intérieure... Nul, avec plus de soin, n'interrogea le passé... », etc. (H. de Régnier, dans la *Revue de Paris*, 1898, IV, p. 133.)

Sur les travaux de Michelet aux Archives nationales, voir la notice lue à la séance solennelle des cinq Académies, en 1904, par M. Rocquain.

veaux en vue de porter la lumière dans une affaire obscure et controversée (*Le procès des Templiers*) et, précisément, en cette affaire, il n'a pas vu la vérité [1]. Les hommes de sa génération croyaient encore, comme lui, que l'histoire générale peut s'écrire directement d'après les sources brutes [2] ; mais nous ne le croyons plus aujourd'hui, parce que nous nous rendons mieux compte des conditions d'un travail honnête. Sans doute l'histoire, même générale, doit s'écrire d'après les sources, mais non pas d'après les sources telles qu'elles sont le plus souvent dans les dépôts de manuscrits, c'est-à-dire en désordre, impures et partielles. Pour que l' « historien » s'en serve à bon escient, il faut qu'elles aient été d'abord captées, rassemblées, analysées, critiquées, élaborées par les érudits, dont c'est la fonction. C'est seulement d'après les recueils et les monographies des érudits que l'histoirien peut travailler avec sécurité ; en procédant lui-même, par tâtonnements, à la collection des textes, au moyen de sondages, il s'expose trop certainement à ne pas

[1] Michelet a cru à la culpabilité des Templiers, dont l'innocence ressort justement des documents qu'il a publiés. Il y a cru jusqu'à la fin de sa vie : « Le procès du Temple, celui de Boniface, ont dévoilé la Sodome qui se cachait sous l'autel » (*La Sorcière*, p. 112.)

[2] Ce pauvre diable de A. A. Monteil, autre historien romantique, émit, comme on sait, la prétention d'écrire l'*Histoire des Français des divers États aux cinq derniers siècles* d'après les fragments de manuscrits qu'il avait recueillis chez les bouquinistes : « J'ai reconstruit cinq anciens mondes (cinq siècles), qui de plus en plus s'enfoncent dans le passé. Je les ai reconstruits avec leurs propres ruines : il n'y a ici aucun fait qui ne repose sur une preuve. » (Préface du t. Ier).

ramener toujours les pièces les plus caractéristiques, et, faute des comparaisons nécessaires, à ne pas improviser toujours l'interprétation la plus correcte des échantillons prélevés. — Qu'est-ce à dire, sinon que l'historien qui se consacre à l'histoire générale ressemble au géographe qui se propose de dresser une mappemonde? Si ce géographe dispose, pour toutes les régions, de cartes exactes et détaillées, dressées sur les lieux par des topographes de profession, et s'il sait son métier, son œuvre sera bonne ; mais s'il est né à une époque où, le monde étant encore mal connu, il n'est en mesure de coordonner que des données incomplètes, quel est, pour lui, le meilleur parti ? Est-ce de coordonner ces données en faisant toutes les réserves que commande l'état des connaissances? Est-ce de parcourir lui-même, en touriste, les pays mal explorés, pour s'en faire une idée? A partir du tome III de l'*Histoire de France*, Michelet a voulu explorer lui-même. Il a eu quelquefois la main heureuse, la vue perçante, et très souvent, en raisonnant à partir de renseignements médiocres, des trouvailles étonnantes, car il avait du génie. Mais sa méthode le condamnait à se tromper le plus souvent, comme tous les pionniers, par ignorance, dénombrements incomplets, quiproquos, contre-sens. Depuis cinquante ans les érudits des partis politiques et religieux dont il n'était pas se sont effectivement amusés à noter, dans ses écrits, beaucoup d'erreurs de ce genre, dont quelques-unes sont très comiques. Pourtant, ce qui doit surprendre, c'est seulement qu'il n'y en ait pas davantage.

Le deuxième titre de gloire que Michelet se reconnaissait, c'était de s'être identifié avec la France et de l'avoir ressuscitée en lui. Conception singulière, mais instinctive en cet esprit dont le lyrisme continuellement tendu confinait parfois à la démence. Quelqu'un a très bien dit: « Il a aimé les oiseaux comme il aimait les hommes; son imagination a évoqué en lui les amours, les joies, les douleurs, bref l'âme des oiseaux comme elle avait jadis ressuscité l'âme des générations disparues. » En écrivant son « Histoire naturelle », il s'est cru successivement oiseau, fourmi, poisson ; il a été la mer, la montagne ; il a été le ciel et la terre. Aux bains de boue d'Acqui, dans le Montferrat, où il se plongeait jusqu'à mi-corps, il sentit qu'il « se dissolvait dans le sein de la grande-mère » : « J'étais terre, dit-il, et elle était homme. » De même il était la France, et la France, c'était lui. Il faut donc s'attendre à retrouver dans l'*Histoire* de Michelet les inquiétants procédés d'exposition de son *De natura rerum*. Mais alors, méfions-nous. Peut-être que cet écrivain, qui vivifie et magnifie tout ce qu'il touche, ne se soucie pas assez de la simple vérité objective. Peut-être qu'il s'exalte à tort et à travers. Michelet s'est très souvent contredit, en effet, sans s'en apercevoir, parce que son imagination s'enflammait successivement dans des directions opposées. Entre des thèses contradictoires qui prêtaient également à l'effusion poétique, il lui est arrivé de choisir sous l'impression du moment, et quelquefois de les adopter toutes, les unes après les autres. S'il tombait juste du premier coup, tant mieux ; sinon, toujours

pressé de poursuivre, enivré d'ailleurs par la conviction grandissante de son infaillibilité, il n'eut jamais ni le temps ni la volonté de revenir sur ses pas pour reviser, corriger, redresser. Ces allures souveraines éblouissent et confondent notre petite prudence ; mais, à la réflexion, notre confiance dans l'auteur s'établit en raison inverse de celle qu'il avait en lui.

Que reste-t-il, aujourd'hui, de l'*Histoire* de Michelet ? On la lit, je crois, de moins en moins ; et surtout les personnes cultivées ne la lisent plus en tant qu'histoire pour savoir ce qui s'est passé autrefois ; elles la lisent comme un poème, plein de vérités et d'erreurs — mais qu'importe ? — pour s'enchanter du spectacle de la force d'expression, sans égale dans notre langue, qui s'y déploie. Et il en est de même, sans doute, des œuvres d'hommes, qui, dans d'autres littératures, occupent une place comparable à celle de Michelet, leur contemporain, dans la nôtre : Carlyle et Froude, par exemple. La raison en est évidente. Ce n'est point seulement que comme toutes les œuvres humaines, les livres de ces hommes ont vieilli ; c'est que nous avons maintenant une tout autre conception de l'histoire et de l'historien.

Nous avons un autre idéal. Déterminer aussi exactement que possible ce que l'on peut savoir du passé. Instituer à cet effet des enquêtes régulières sur les traces qui subsistent du passé, sans oublier que les hommes ou les événements qui ont laissé des traces sont infiniment peu nombreux en comparaison de ceux qui n'en ont laissé aucune. Faire en sorte que ces

enquêtes aient un caractère scientifique, c'est-à-dire les mener de telle sorte que les conclusions en soient toujours justifiées et vérifiables, et forcent l'adhésion de tous les bons esprits. L'histoire est le tableau de ces résultats et se précise, par retouches successives, à mesure que les travaux des érudits substituent des notions positives aux données incertaines et aux confusions traditionnelles. L'historien, en tant que distinct de l'érudit, est l'ouvrier qui dispose les matériaux fournis par la critique. On exige désormais de lui, avec une information irréprochable et l'art de distribuer correctement la lumière et les ombres, la sévère probité intellectuelle qui ne se paie pas de mots, l'attitude impersonnelle, la modestie et la simplicité du savant qui a la notion de la complexité des choses. Toutes les opérations historiques sont devenues ainsi exactes, longues, pénibles, laborieuses. Nul ne peut plus s'en tirer, pas plus que d'un problème de physique, avec l'éloquence du cœur ou le don de seconde vue.

Michelet est mort le 9 février 1874, ayant assez vécu pour voir s'élever une école historique nouvelle, dont la méthode n'était pas la sienne ; celle qui, depuis trente ans, a rendu à la France un rang honorable dans cet ordre d'études. Il vit aussi, pendant ses dernières années, se dissiper, sous le coup d'événements formidables, les rêves de sa génération nourrie d'illusions sentimentales. Le dernier de ses ouvrages, inachevé, l'*Histoire du* XIXe *siècle*, qu'il avait entrepris pour faire

suite à l'*Histoire de la Révolution*, porte la trace de la douleur que lui inspira la faillite de sa philosophie optimiste. La France n'en a pas moins conféré, en 1898, une chaleureuse apothéose à sa mémoire. Et cela s'explique. Les gens qui, en France, sont aujourd'hui des vieillards ont été jadis soulevés par le souffle de cet homme ; durant un demi-siècle ses livres ont été, pour ainsi dire, sanctifiés par l'admiration populaire : exemple rare, soit dit en passant, d'une grande popularité obtenue par un talent d'essence aristocratique. Enfin on a voulu le remercier d'avoir bien aimé son pays et d'en avoir défini les destinées d'une manière qui reste conforme aux sentiments de la majorité de ses concitoyens. Cette gloire, en effet, lui demeure d'avoir réussi mieux que personne à faire de l'histoire nationale un instrument d'éducation nationale : l'histoire de France, en vérité, n'aurait pas tout à fait la même couleur, dans la conscience des Français, si Michelet n'avait pas écrit, car ils l'ont tous apprise de lui, de ses élèves ou des élèves de ses élèves. Peu importe que son œuvre n'ait plus d'intérêt au point de vue scientifique, si ce n'est comme le plus brillant miroir des défauts à éviter lorsqu'on écrit l'histoire ; Michelet se survit grâce à l'originalité de sa langue et par l'empreinte ineffaçable de son action pédagogique.

L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS[1]

Puisque cette série de conférences est intitulée : *Enseignement et démocratie,* il n'est pas hors de propos d'y traiter la question de l'éducation ou de l'enseignement aux États-Unis. Les États-Unis sont aujourd'hui la plus grande et la plus pure (c'est-à-dire la plus typique) des démocraties qui existent et celle, sans contredit, où l'on s'intéresse le plus aux questions d'éducation. Il est vrai que d'autres auraient été plus qualifiés que moi pour parler de ces choses : je dois aller prochainement aux États-Unis ; mais j'y vais, je n'en reviens pas ; et tout ce que je vais dire, je l'ai appris dans des livres ou par des conversations.

Mais voici les circonstances atténuantes que je puis invoquer pour avoir accepté d'esquisser ce sujet dans

[1] Conférence faite en 1904 à l'École des Hautes Études sociales, *avant* le départ de l'auteur pour les États-Unis. Il a semblé qu'il n'était pas sans intérêt de rapprocher ici ses impressions préalables de l'esquisse plus poussée que la vue directe des choses lui a suggérée par la suite. C'est à dessein que les contradictions et les redites n'ont pas été effacées.

ces conditions. On est très bien renseigné sur l'éducation aux États-Unis. Les Américains eux-mêmes sont là-dessus intarissables en rapports, comptes rendus, projets et controverses. De nombreux Européens de diverses nationalités, Anglais, Allemands, Français, ont été récemment en Amérique pour y étudier soit la vie nationale, y compris l'éducation, soit l'éducation en particulier, soit certains enseignements, et ils ont fait part au public de leurs impressions. Enfin quelques Européens se sont établis à demeure dans des Universités américaines, et ceux-là aussi ont consigné par écrit leurs expériences. L'ensemble de ces documents forme un amas d'une imposante hauteur[1]. Qui se serait assimilé toute cette littérature en saurait sans doute plus long, sans bouger d'ici, que le plus pénétrant des touristes. C'est pour étudier des détails précis, non pour saisir les grandes lignes, qu'il est utile de passer l'eau. — Ainsi, je me propose simplement de dire, d'après un ensemble de

[1] Citons, entre autres, le Rapport de M. F. Buisson à l'occasion de l'Exposition de Philadelphie en 1876, qui n'a pas vieilli autant que l'on pourrait croire ; le Rapport de M. B. Buisson à l'occasion de l'Exposition de la Nouvelle-Orléans en 1884 ; le Rapport de la Délégation française, dirigée par M. Compayré, à l'Exposition universelle de Chicago en 1893 ; les « Monographies » sur l'Éducation aux États-Unis, publiées par divers spécialistes sous l'*editorship* de M. N. Murray Butler pour l'Exposition de Paris en 1900 ; *Education in the United States of America* (dans les *Special Reports on educational subjects* de M. E. Sadler, t. X et XI, 1902) ; *Reports of the Mosely Educational Commission to the United States of America*, octobre-décembre 1903 (Londres, 1904). — Voir aussi, et surtout, *American Traits* (Boston, 1902), par H. Münsterberg.

témoignages autorisés et, chose digne de remarque, concordants, comment un certain nombre de questions très générales sont aujourd'hui posées ou résolues là-bas.

Le trait qui a frappé d'abord tous ceux qui ont étudié la démocratie américaine, c'est sa foi sincère et passionnée dans l'éducation populaire et son zèle pour la procurer. Sentiments qui sont déjà fort anciens dans ce pays neuf : « Ils croient unanimement, disait dès 1857 l'évêque anglais Fraser, que l'éducation du peuple est le plus important des intérêts sociaux, celui qui prime tous les autres ».

Or, un tel état d'esprit a été longtemps fort exceptionnel dans le monde. Il est l'antithèse de l'indifférence traditionnelle des Anglais en ces matières. Et rien de comparable, non plus, en Allemagne ni en France, où, sans doute, l'éducation du peuple a été conçue d'assez bonne heure comme indispensable, mais par les classes éclairées, libérales ou dirigeantes plutôt que par la masse populaire. Aux États-Unis, c'est le peuple tout entier qui croit en l'éducation, qui la veut et qui agit en conséquence.

Avant de considérer les manifestations de ce phénomène capital, il y a lieu d'en indiquer très sommairement les causes, qui sont profondes. « Ils estiment, écrivait l'évêque anglais d'il y a cinquante ans, qu'un peuple qui a le droit de se gouverner lui-même doit être instruit. » Et il est bien vrai que le peuple des États-Unis est mieux placé qu'aucun autre pour avoir

le sentiment de cette vérité, lui qui reçoit chaque jour en son sein des bandes incultes d'Allemands, d'Irlandais, de Scandinaves, de Polonais, de Hongrois, d'Italiens, de Syriens et d'Hébreux, et pour qui c'est une nécessité vitale de fondre promptement tous ces éléments hétérogènes : l'école américaine est, naturellement, l'instrument le plus efficace pour transformer les populaces d'émigrants et leur progéniture directe en citoyens américains. Mais il y a d'autres raisons. La principale est la conviction, partout répandue, que chaque citoyen a le droit, et même le devoir, de tirer tout le parti possible de ses facultés, pour son propre avantage et pour celui de la communauté. Par conséquent, chacun, homme ou femme, a *droit*, suivant ses goûts et ses aptitudes, à la meilleure éducation possible ; et c'est le *devoir* de la communauté de lui en fournir les moyens. Il est clair que ces principes sont particulièrement de mise dans un pays comme les États-Unis, où, les classes n'existant point, il n'y pas de déclassés — où l'ambition, même sous forme de présomption, est considérée, non comme un péché mais comme une vertu, — où tout le monde peut aspirer et aspire à n'importe quoi, — bref dans une société tumultueusement démocratique et en formation, qui ne ressemble pas du tout au vieux monde que nous connaissons.

L'enthousiasme pour l'instruction se traduit aux États-Unis par des faits qui étonnent et édifient beaucoup, à première vue, l'observateur européen. Partout, dans les grandes vi[illegible]dent les Européens, de

magnifiques et dispendieux palais scolaires ; on entend parler de libéralités colossales en faveur de l'enseignement (jusqu'à 150 millions d'un coup pour l'Université de Palo Alto). Enfin rien ne frappe davantage les visiteurs du genre de M. P. Bourget et les snobs à l'anglaise que de voir, dans les établissements américains d'enseignement secondaire et supérieur, des jeunes gens sans ressources qui, tout en étudiant, exercent, pour vivre, un petit métier tel que celui de cocher, de mécanicien ou de serviteur, sans que cela paraisse choquant ou seulement exceptionnel. On ne manque pas de déclarer que rien n'est plus américain que ce trait si pittoresque. Et c'est vrai, sans doute. Il ne faut pas oublier, pourtant, que cela s'est vu chez nous aussi, jadis, dans les Universités du moyen âge, démocraties cléricales d'où les plus pauvres n'étaient pas exclus. Souvenez-vous d'Amyot au Collège de Navarre. Ce trait, du reste, n'est pas le seul, pour le dire en passant, — et si paradoxal que cela paraisse, — par où l'Amérique d'aujourd'hui ressemble à la France et à l'Europe d'il y a très longtemps.

Il est encore une chose à propos de laquelle les Français qui ne connaissent que les institutions françaises modernes s'extasient volontiers. Le gouvernement central, tout-puissant dans la France d'aujourd'hui, et qui défraie chez nous l'enseignement public, ne s'en est guère occupé jusqu'ici aux États-Unis que pour créer à Washington un Bureau d'informations, chargé de recueillir des statistiques. Les magnifiques et dispendieuses écoles que l'on voit partout

aux États-Unis sont dues, non pas au Gouvernement fédéral, mais, à l'exception de celles qu'entretiennent des fondations particulières, à l'initiative et aux libéralités continuelles des autorités locales, municipales ou autres, de la ville, du comté ou de l'État (de l'un des États fédérés). Chacun prévoit et entend d'avance ce que des Français, habitués à médire de la centralisation qu'ils connaissent et à vanter les régimes opposés dont ils se font une idée vague, peuvent dire à ce propos. Ils l'ont dit en effet. Mais les observateurs anglais des choses américaines se gardent bien, eux, de donner dans ces lieux communs. Comme leurs cousins d'Amérique, ils sont habitués à l'administration locale des services publics, et ils en connaissent, par expérience, les inconvénients aussi bien que les avantages. Ce qu'ils admirent aux États-Unis, ce n'est pas le principe de la décentralisation, c'est l'empressement des corps élus locaux à voter, et des contribuables à payer, les taxes destinées aux frais de l'instruction publique. Non seulement de l'enseignement primaire, mais de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Car voici la différence essentielle, à cet égard, entre l'Angleterre et l'Amérique. Tandis que, en Angleterre, on n'est arrivé que péniblement à reconnaître les devoirs de la communauté en matière d'enseignement et encore, jusqu'à ces derniers temps, en matière d'enseignement primaire seulement, les autorités locales, en Amérique, ont depuis longtemps l'habitude, sanctionnée par la loi et la jurisprudence, d'imposer des taxes pour l'entretien d'écoles de toute

espèce. Elles en imposent de fort lourdes. On ne s'en plaint pas trop. C'est en vérité le vœu de la majorité des contribuables que l'enseignement soit donné gratuitement, aux frais du public, à tous les degrés. Dans la plupart des États de l'Union ce vœu est réalisé pour l'enseignement secondaire de la *High School* (où tout est gratuit, jusqu'aux fournitures scolaires) ; il l'est même, dans quelques-uns, pour l'enseignement supérieur.

Voici maintenant un point où tous les étrangers sont d'accord pour envier l'école publique américaine. Elle est parfaitement laïque, et la *difficulté religieuse*, si aiguë, pour des raisons bien différentes, en Angleterre comme en France, n'existe pas aux États-Unis. — En Angleterre, la difficulté religieuse tient essentiellement à ce qu'une ou deux sectes très influentes ont la prétention de faire enseigner leurs dogmes dans les écoles publiques, défrayées en tout ou en partie par de l'argent public. Or, tout enseignement religieux (même la lecture de la Bible) est rigoureusement proscrit, aux États-Unis, des écoles entretenues par les contribuables : l'enseignement religieux est réservé aux Églises. Cet état de choses s'explique très simplement par le fait que, en Amérique, la multiplicité des sectes, dont aucune n'est capable de jouer le rôle de l'Église anglicane en Angleterre, a imposé à toutes la neutralité de l'école, d'abord comme un pis aller, et bientôt comme un idéal. — En France la difficulté religieuse tient... vous n'ignorez pas à quoi elle tient. Mais, aux États-Unis, elle n'existe pas non plus de ce chef, parce que

les États américains, qui ne se sentent politiquement menacés par aucune Église, ne se reconnaissent pas le droit de se mêler des écoles libres confessionnelles, dont il existe un certain nombre (pour la plupart catholiques). Enseignez ce que vous voudrez, si vous êtes en mesure d'entretenir une école et de trouver des élèves. En fait, 92 pour 100 des enfants américains fréquentent l'école publique élémentaire, neutre au point de vue religieux. On considère le reliquat de 8 pour 100 comme un déchet qui, même à supposer que l'école primaire confessionnelle soit un danger social (ce que l'on ne pense guère) ne vaut pas la peine d'une législation exceptionnelle, restrictive du droit commun.

En résumé, un très vif, un universel désir d'apprendre et de faire apprendre, avec le ferme propos de s'élever à des modes d'activité supérieure ; tendance à la gratuité de l'enseignement à tous les degrés aux frais de la communauté ; administration locale de l'enseignement public ; pas de difficulté religieuse à cause de l'équilibre obtenu par la rivalité des sectes. — Il reste à signaler encore un trait saillant, presque aussi singulier pour les Anglais que pour nous autres continentaux, Allemands ou Français, et qui donne beaucoup à penser.

Dans les écoles des États-Unis le système de la coéducation, c'est-à-dire de l'éducation en commun des filles et des garçons depuis la plus petite enfance jusqu'à la vingtième année et au delà est très généralement pratiqué. Les Américains estiment que ce système est *naturel* en ce qu'il reproduit la structure ordinaire de la famille et de la société ; *juste* en ce qu'il place les

deux sexes sur un pied d'égalité et procure à tous les individus, de quelque sexe qu'ils soient, les mêmes chances de culture ; bienfaisant enfin pour l'esprit, la morale et les mœurs : il affine les garçons et fortifie les filles ; il crée entre eux une camaraderie qui atténue la tension sexuelle aux âges critiques. Le système contraire de la séparation des sexes dans les écoles, qui prévaut partout ailleurs, paraît barbare et indécent aux Américains qui sont partisans de la coéducation, et ils le sont presque tous. Un étudiant américain qui, en 1901, communiqua à notre *Revue internationale de l'enseignement* ses impressions sur la France, s'exprime ainsi par euphémisme : « Le mélange des sexes n'existe pas chez vous ; cela me paraît très drôle. » Réciproquement, le professeur Münsterberg, d'origine allemande, après plusieurs années de transplantation aux États-Unis, est encore choqué du mélange, tant il est vrai qu'il n'y a guère de différence plus profonde entre les mœurs américaines et les nôtres.

Non seulement la coéducation est pratiquée dans les écoles américaines, mais l'immense majorité des maîtres dans les écoles où la coéducation existe, sont des femmes, des jeunes filles. Dans le deuxième quart du XIXe siècle le nombre des hommes employés dans l'enseignement était à peu près égal à celui des femmes ; il n'en est plus de même aujourd'hui. Dans certains États les femmes ont à peu près chassé les hommes de la profession enseignante. Ainsi à Minneapolis, Minnesota, une ville de 200.000 habitants, il n'y a plus, paraît-il, un seul professeur mâle en exercice

dans les écoles primaires, dont les directeurs mêmes sont des femmes. A Louisville, 19 écoles mixtes sont dirigées par des femmes, 10 par des hommes. A Cleveland, 38 par des femmes, 10 par des hommes. Il y a des écoles mixtes d'un millier d'élèves, qui comportent des classes depuis cinq jusqu'à seize ans, où le personnel enseignant tout entier, sans exception, est féminin. En somme, d'après les dernières statistiques, près de 300 000 professeurs femmes enseignent dans les écoles publiques des États-Unis contre 130 000 professeurs hommes. Notez que c'est dans les États du Centre et du Nord-Ouest, où les écoles passent pour les meilleures de l'Union, que le personnel féminin l'emporte surtout ; et qu'il ne s'agit pas seulement des écoles élémentaires, mais aussi des *High Schools* qui instruisent beaucoup d'enfants jusqu'à la fin de leurs études secondaires.

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer ce qui peut être dit, a été dit et ressassé pour et contre ces usages ; une conférence n'y suffirait pas On se contentera d'indiquer un argument des partisans et un argument des adversaires de l'éducation d'une démocratie par les femmes, qui découvrent l'un et l'autre des horizons faciles à sonder d'un coup d'œil. — « L'influence des femmes dans les écoles publiques, disent les partisans de l'état de choses actuel en Amérique, est meilleure que celle des hommes. D'ordinaire elles n'ont pas les mêmes vices que les hommes : fumer, boire, conversations basses ; de plus, la participation des femmes à l'enseignement contribue à diminuer l'intervention des poli-

ticiens dans le recrutement de la carrière enseignante. » — Les adversaires répondent : « Si les jeunes filles expulsent peu à peu les hommes de la carrière enseignante, jusque dans les *High schools*, c'est parce que, n'ayant pas de famille à faire vivre, elles peuvent se contenter de salaires inférieurs. Historiquement l'école mixte n'a été, à l'origine, qu'un expédient économique. Si l'on a réuni filles et garçons dans les mêmes locaux, c'est parce qu'on n'était pas disposé à faire les frais de deux écoles, une pour les garçons et l'autre pour les filles. De même, les jeunes filles sont préférées aux jeunes gens pour administrer les écoles publiques parce que leurs services sont moins coûteux ». « *On n'avait pas encore vu une grande nation remettre l'éducation de sa jeunesse aux mains du plus bas enchérisseur* » (Münsterberg). — Je n'ajouterai, pour ma part, qu'un mot. C'est que le système de la coéducation, associé ou non à l'habitude de l'éducation par les femmes, quels qu'en soient d'ailleurs les avantages et les inconvénients théoriques, n'est possible que dans un pays où le niveau général de la moralité — au moins de la moralité extérieure — est élevé, et où la polissonnerie est inconnue. Il ne serait pas possible dans un pays comme il y en a, où la tenue morale des garçons les mieux nés est promptement relâchée par les spectacles de la rue, les honteuses exhibitions des kiosques à journaux et le laisser-aller général des conversations. Au risque de braver le ridicule, je dis que la démocratie américaine doit en ces matières à sa tradition puritaine une dignité enviable, qui est par elle-même un puissant

instrument d'éducation et qui devrait faire partie, partout, des mœurs de la liberté.

Les faits cités jusqu'à présent sont les plus apparents. Mais d'autres en découlent, moins accessibles au premier voyageur venu, très importants aussi.

Foi dans l'enseignement, organisation de l'enseignement par les autorités locales, liberté absolue de l'enseignement, — la coexistence de ces phénomènes entraîne une foule de conséquences. La principale est sans doute une extraordinaire variété. Pas de système général, imposé d'en haut. Autant de régimes et de programmes que d'autorités locales et presque que d'écoles. Des tentatives d'expérimentation nouvelles en tous sens. Conséquence naturelle de l'incoordination administrative de l'enseignement, la variété des pratiques scolaires est d'ailleurs en parfaite harmonie avec l'esprit de la société américaine. Elle a été, pour ce motif, érigée en méthode.

L'éducation américaine se propose le développement de l'individu : permettre à l'individu de tirer parti pour le mieux de ses virtualités dans la vie — dans la vie pratique, conçue comme une mêlée, — tel est le programme. Mais tous les individus ne sont pas pareils; tous n'ont pas les mêmes besoins. Il est donc avantageux qu'il y ait, à la disposition du public, un jeu varié d'enseignements, en vue de toutes les espèces, ou plutôt, car c'est impossible, des principaux types d'espèces. Entre ces enseignements que chacun choisisse, suivant ses goûts et ses intentions, à ses risques et

périls, sous sa responsabilité. De là vient que non seulement les cours d'études diffèrent, aux États-Unis, d'un État à l'autre, d'une ville à l'autre, mais encore que chaque école se fait honneur d'en proposer plusieurs. C'est la théorie des « études électives », d'après laquelle, à chaque degré d'instruction, le droit d'option entre quantité de matières est reconnu et exercé, la théorie qui s'oppose à celle des « cours prescrits ».

On ne saurait mieux faire, pour donner une idée des positions défendues par les controversistes qui débattent inlassablement, aux États-Unis, le problème « études électives ou cours prescrits » que de résumer ce qu'ont écrit récemment, là-dessus, M. Münsterberg (cet Allemand que ses contradicteurs accusent de voir les choses américaines avec des lunettes prussiennes et l'astigmatisme de Harvard), et un des Américains pur sang qui sont entrés en lice pour lui répondre.

J'assistais l'autre jour, dit à peu près M. Münsterberg, à un *Teachers' meeting* comme il y en a tant dans ce pays-ci. On discutait, suivant l'usage, sur la manière d'améliorer l'enseignement. Les uns soutenaient que tout le mal venait des cours prescrits ; il n'en faudrait plus du tout : si pleine liberté était laissée aux enfants de choisir, suivant leurs talents et leurs goûts, tout irait bien. Les autres disaient que c'était la faute des maîtres, qui n'ont ni assez réfléchi sur la théorie et le but de l'éducation ni étudié la psychologie des enfants. Je m'endormis paisiblement, et, dans mon rêve, je revécus ma propre enfance sur les bords de la Baltique. Je me souvins que, dans les premiers temps

de mon séjour au gymnase, je m'intéressais passionnément à la botanique ; puis, un oncle m'ayant fait cadeau d'une sonnette électrique, aux appareils de physique ; mais j'avais un ami qui se destinait à la carrière théologique et je commençai avec lui l'étude de l'arabe. Toutefois, des fouilles ayant été pratiquées sur ces entrefaites dans des tumuli aux environs de la ville, j'entrepris d'écrire un livre sur l'archéologie préhistorique de la Prusse occidentale. Je dois dire que mes maîtres et mes parents ne tinrent aucune espèce de compte de ces fantaisies successives qui faisaient notre joie, à moi et à mes camarades, mais qui auraient été notre perte si nos aînés, tout en nous permettant ces excursions marginales, ne nous avaient pas maintenus dans le droit chemin des programmes traditionnels. A dix-huit ans, nous en savions davantage qu'un étudiant américain de vingt et un. L'honneur en revient à nos professeurs ; ils n'avaient cependant pas réfléchi sur la théorie de l'éducation ni étudié la psychologie. Si quelqu'un avait demandé à mon vieux maître de grec : « A quoi sert d'apprendre le grec ? » il aurait certainement répondu qu'il n'y avait jamais pensé ; il enseignait son grec de son mieux et laissait le reste au principal et au Gouvernement. Seulement, il savait ce qu'il enseignait, de même que tous ses collègues, ce qui est la condition nécessaire pour enseigner avec goût et avec profit. — Aux États-Unis, poursuit M. Münsterberg, on vante beaucoup les études « électives », d'une part pour ajuster l'œuvre scolaire aux intentions de l'individu en vue de la vie pratique ; d'autre part, pour l'ajuster aux

talents et aux préférences de chacun. C'est-à-dire que l'élève de l'école secondaire est traité à la fois, prématurément, comme un homme, comme l'étudiant l'est et doit l'être à l'Université, et comme l'enfant du kindergarten auquel on dit : « Fais ce que tu veux ». Mais est-ce qu'on sait d'abord pour quoi l'on est fait, et est-ce que se préparer de très bonne heure à une fonction déterminée est le meilleur moyen d'y réussir? Après tout, la vie ne se manufacture pas aussi aisément que le prospectus d'une école où tout est exactement adapté aux « besoins individuels ». — De quelque côté qu'on l'envisage, le système électif est fâcheux. Est-ce au point de vue utilitaire? la spécialisation professionnelle va contre son but, lorsqu'elle est prématurée. Est-ce au point de vue égoïste : complaire aux inclinations personnelles? mais un enfant qu'on a laissé constamment libre de choisir ce qui lui plaisait le mieux, et par conséquent habitué à suivre toujours les lignes de moindre résistance, peut apprendre une foule de choses; il y en a une qu'il n'aura pas apprise et c'est la plus importante de toutes : se vaincre, résister, s'efforcer, faire son devoir. Enfin est-ce que le choix des études soi-disant « électives » est vraiment libre? on pourrait établir que, dans les deux tiers des cas, les gens choisissent au hasard, par accident, au petit bonheur, sans savoir au juste en quoi consiste ce qu'ils rejettent.

Ceux qui ont le mieux répondu à cette amusante philippique ont reconnu qu'il s'y trouve du vrai. Certainement le régime prussien, régulier, avec ses professeurs-fonctionnaires, instruits, disciplinés, respectés, qui

enseignent d'après un programme uniforme et qui laissent « au Gouvernement » le soin de déterminer ce programme, a ses avantages. L'anarchie américaine a certainement des inconvénients, avec ses écoles charlatanesques où, dans le cours de l'enseignement secondaire, la dactylographie peut être « choisie » à la place des mathématiques, avec ses professeurs insuffisamment préparés et parfois sans protection contre l'arbitraire des autorités qui les engagent. Le système des études électives peut être mal pratiqué ; et il faut reconnaître que, dans l'état de confusion et d'enfance où sont les institutions américaines, il l'est souvent. Mais ce n'est pas une raison pour y renoncer au profit de la vieille idole européenne de la « culture générale » (classique, la même pour tout le monde), qui s'écroule précisément en Europe de nos jours. Il suffit que les combinaisons rationnelles d'études, qui sont propres à procurer une véritable culture, soient déterminées et que la liberté d'option ne puisse plus s'exercer qu'entre elles. Or c'est à quoi l'on tend aux États-Unis, grâce à ces comités d'experts qui se sont constitués, par exemple sous les auspices de la *National Educational Association*, et dont les conclusions motivées sont adoptées peu à peu, lorsqu'elles sont justes, par les autorités scolaires locales. Les Gouvernements européens n'ont rien trouvé de mieux, du reste, en ces derniers temps, que de se convertir à la théorie élective. Bifurcations, trifurcations, options échelonnées à chaque pas depuis la fin de l'école primaire jusqu'à l'Université, voilà l'essentiel des récentes

réformes françaises. La Prusse elle-même y vient.

Le dernier mot sur la question des études électives ne peut être ici que la constatation des résultats positifs du système américain dans son état actuel. Je l'emprunte à un des commissaires de la Commission anglaise, dite Commission Mosely, dont les opérations d'enquête ont eu lieu en octobre 1903. Il est douteux, au sentiment de la Commission, que l'extrême variété des cours à option, dont plusieurs ont la prétention de préparer directement à la vie professionnelle en même temps que celle de procurer une culture de l'esprit, coïncide jusqu'à présent avec un niveau d'études fort élevé. L'école américaine entreprend beaucoup de choses, mais il en est peu qu'elle exécute à la perfection. Les écoliers américains travaillent moins que les Anglais, n'ayant ni concours ni examens dont la perspective les aiguillonne; les brillants sujets qui concourent pour les *scholarships* d'Oxford et de Cambridge n'auraient pas de rivaux dignes d'eux aux États-Unis. En revanche, beaucoup plus de jeunes gens, garçons et filles, reçoivent là-bas une éducation secondaire sortable. « Nous concentrons notre sollicitude sur l'élite; ils se préoccupent surtout de populariser et d'adapter aux conditions diverses les bienfaits de l'instruction. Le travail accompli est de qualité médiocre, mais l'esprit de discipline volontaire est singulièrement vivace. »

Dans cette très rapide revue, il reste encore à indiquer une question capitale. Quelle est l'attitude de la

démocratie américaine à l'égard de l'enseignement supérieur, ou, si l'on veut, de la science ?

Sur ce point un certain nombre de notions banales sont en circulation. Tout le monde sait qu'il existe dans les États de la Nouvelle Angleterre et de l'Est de grandes Universités qui ressemblent assez aux vieilles Universités anglaises, au moins par le décor et les mœurs (pelouses vertes, exercices athlétiques, *debating societies*, etc.). On sait qu'il existe çà et là des Universités neuves, plus que royalement dotées par des milliardaires (Chicago, Leland Stanford, etc.) et des Universités d'État, dont celle du Michigan est le type. On sait enfin qu'il est venu beaucoup d'étudiants américains en Europe, principalement en Allemagne, et que des Européens, principalement des Allemands, ont trouvé à se caser dans les Universités américaines. L'impression générale est qu'aucun peuple n'est plus préoccupé d'encourager les hautes études, et que si la production scientifique des États-Unis n'est pas encore comparable à la production européenne, il n'en sera pas longtemps ainsi.

Quoique courantes, ces notions ne sont pas fausses. Mais il y a d'autres faits intéressants. Rappelons ici, en quelques mots, les origines historiques des Universités américaines.

Les plus anciens établissements d'enseignement libéral aux États-Unis ont été des collèges où l'on enseignait, comme dans les collèges de l'ancienne Université de Paris et dans ceux des Universités anglaises aux XVIIe et XVIIIe siècles, les humanités classiques et

les mathématiques élémentaires. Vers la moitié du XVIIIe siècle sont venues se greffer sur le collège, à titre d'annexes ou de prolongements, d'une part des écoles techniques, indispensables dans une société industrielle ; d'autre part des cours d'Université pour les lettres et les sciences à l'imitation de l'Europe. Alors le collège primitif s'est transformé en département préparatoire à ses annexes supérieures, écoles techniques, cours d'Université. Mais le « système électif » y a remplacé, en même temps, l'ancien cours d'études obligatoire. Ses élèves *non gradués*, c'est-à-dire candidats au baccalauréat, ont eu par là le moyen de se mêler aux étudiants gradués des cours techniques et supérieurs, pour certains enseignements, même s'ils ne comptaient pas (comme ç'a toujours été le cas de la majorité) poursuivre leurs études au delà du baccalauréat. Aujourd'hui encore la grande majorité des étudiants inscrits aux Universités américaines sont des *non-gradués* du collège universitaire, établissement de type intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, mais plus près du secondaire que du supérieur.

Le danger de cette combinaison est évidemment que les cours d'Université soi-disant supérieurs, mais que fréquentent beaucoup de non-gradués, encore mal préparés aux hautes études, ne soient supérieurs que de nom. C'est en effet ce qui arrive, au sentiment de plusieurs experts : « En Allemagne, dit M. Münsterberg, l'esprit de l'Université est tout à fait différent de celui du gymnase ; en Amérique, le travail d'Université est

une continuation de celui du collège, sans aucune différence qualitative : l'Université proprement dite n'est qu'un collège plus difficile et mieux équipé ». « En Amérique, la définition favorite de l'Université est : « Un lieu où s'enseigne l'universalité du savoir. » [Est-ce que cette définition n'a pas été donnée, naguère, en France aussi ?] L'Université allemande, elle, n'enseigne, en principe, qu'une chose, qui est l'intelligence et l'habitude de la méthode scientifique. Il faut donc se garder de prendre les Universités américaines — même celles qui sont sérieuses (il y en a une demi-douzaine) — pour l'équivalent des meilleures Universités européennes. Les meilleures Universités européennes sont des ateliers de recherches originales, tandis que, conformément à l'esprit pratique de la nation, les travaux spéculatifs sont considérés comme l'accessoire et, pour ainsi dire, un luxe dans l'Université américaine ». En Amérique, ce qui est l'essentiel, c'est l'enseignement et l'apprentissage des résultats acquis, en vue d'applications professionnelles. L'Université Columbia, par exemple, a, à côté de ses écoles professionnelles de médecine et de droit, une école des mines, une école des arts et manufactures, une école d'architecture ; elle aura bientôt, si elle n'a pas déjà, une école de journalisme. Harvard, la plus idéaliste des Universités d'outre-mer, a une école d'agriculture, une école de médecine vétérinaire, une école pour les dentistes. Yale a un doctorat spécial pour les ingénieurs-mécaniciens, Chicago pour les dentistes, toutes les Universités de l'Ouest pour les ingénieurs-agronomes, presque

toutes un doctorat en pédagogie. Dans le brouhaha de tout cela, la science spéculative, dont la culture devrait être le but principal de la vie universitaire, trouve un terrain peu favorable. Ajoutez que, dans la société américaine telle qu'elle est aujourd'hui, la science ne paye pas. Les succès, même académiques, vont à ceux, non pas qui produisent le plus, ni le mieux, mais à ceux qui s'occupent, en hommes d'affaires, des intérêts de l'Université, ou à ceux qui exposent bien. Quant aux succès financiers, n'en parlons pas. Le savant, l'érudit, le penseur dont les pensées ne sont pas immédiatement monnayables n'a rien de brillant à attendre dans les Universités les plus éclairées, alors qu'autour de lui tout le monde évalue les hommes en dollars (et non pas tant d'après la quantité qu'ils en ont que d'après la quantité qu'ils en gagnent). « Lorsque j'arrivai en Amérique, raconte le professeur Münsterberg, quelqu'un me dit : « L'Amérique n'aura des savants de premier ordre que lorsque ses meilleurs professeurs d'Université pourront compter sur 25.000 dollars par an ». Je fus choqué, mais on me répondit : « Non, l'Américain n'est pas avide ; mais, pour lui, l'argent est la mesure du succès ; donc l'argent est nécessaire pour attirer au savant le respect social dont il a besoin et, par conséquent, pour amener à la science des esprits vraiment vigoureux, la fleur intellectuelle de la nation. »

Ces appréciations sont-elles justes ? Les experts, comme toujours, ne sont pas d'accord. Mais les considérations présentées par quelques-uns de ceux qui se

refusent à les accepter sont, à leur tour, instructives. On entend dire, par des hommes autorisés, que le peuple américain, né pour agir, n'a que faire de ces minutieuses recherches, pour la plupart stériles, où se complaît l'Allemagne pédantesque et languissante : « Nous ne sommes pas des Allemands. La science n'est pas pour nous la fin et le but de la vie, et, à en juger d'après l'histoire de notre race, il n'en sera jamais ainsi. Notre idéal est d'action (*not of learning, but of doing*). Nous pourrions plus aisément faire l'histoire que l'écrire. Pour nous la vie, l'exécution et le contrôle des belles et bonnes choses de ce monde, pour nous-même et pour les autres, ont plus d'attrait que des spéculations infinitésimales sur l'origine et l'essence de ces choses. La vie réelle, l'action, la lutte, la victoire, couronnée de puissance et capable de bienfaisance, c'est là ce qui nous intéresse... » Un visiteur anglais, très versé dans les questions d'éducation, M. Sadler, déclare aussi que la manière d'être allemande ne paraît pas sur le point de s'acclimater en Amérique : « On a essayé de l'acclimater, dit-il, mais sans grand succès. C'est qu'il y a une divergence profonde entre les tendances de l'Allemagne et celles des sociétés anglo-saxonnes à cet égard. Les Universités allemandes se consacrent à augmenter le patrimoine du savoir ; dans les Universités de langue anglaise, on cherche premièrement à développer le caractère. Le grand mérite des Universités allemandes est dans l'investigation pour elle-même ; elles ne se soucient guère des âmes, des besoins moraux ni des besoins matériels. Nous estimons, nous,

que les Universités ont une plus grande œuvre à accomplir en formant des citoyens éclairés et utiles qu'en fignolant des érudits. L'Université américaine cherche à concilier les deux choses ; mais l'expérience seule peut montrer jusqu'à quel point la conciliation est possible... »

Je crois, pour ma part, que la conciliation est possible, et même inévitable ; que la devise des Universités, non seulement aux États-Unis, mais partout, doit être et sera : « Contribuer au progrès de la science et la répandre », ces fonctions dussent-elles être confiées à des personnels distincts ; et il me semble que l'état actuel des Universités américaines, où la science pure paraît plutôt sacrifiée à la vulgarisation scolaire et aux applications, s'explique normalement par ce fait qu'elles sont jeunes au milieu d'un peuple que tout sollicite encore à l'action immédiate et directe. Mais cela passera. Bien des indices donnent à penser que, au cours du présent siècle, le peuple américain dépouillera quantité de particularités qui le singularisent pour se rapprocher de l'état où nous voyons maintenant les peuples européens. Il faut avoir aujourd'hui une vocation extraordinaire, ou une forte dose de snobisme, pour s'occuper de métrique ancienne ou de paléographie du moyen âge à Chicago, au milieu du torrent de la vie ambiante. Mais un jour viendra où, dans Chicago pacifié comme ici, une foule d'hommes intelligents n'auront rien de mieux à faire et cultiveront ces industries de luxe avec un zèle sincère, si la mode n'en est pas passée. En somme, on peut être

rassuré, si tant est que quelques-uns s'en inquiètent, sur les destinées ultérieures de la science en Amérique : elles seront en proportion de la grandeur et de la force du pays et de la noblesse ethnique du peuple américain.

Il faut peut-être généraliser ces vues. — Le véritable intérêt d'une étude d'ensemble sur l'éducation aux États-Unis serait sans doute de distinguer exactement, dans ce que l'organisation actuelle de l'enseignement présente là-bas d'original, ce qui est durable, ayant ses racines au tréfond de la tradition nationale, et ce qui est transitoire, étant lié à des conditions contingentes d'existence qui se modifient tous les jours. Or, est-ce une erreur ? Il semble, à première vue, que plusieurs des phénomènes qui sont considérés d'ordinaire comme américains par excellence sont de l'espèce de ceux qui passent. — Ainsi, l'organisation si « démocratique » qui confond les enfants de toutes les conditions sociales sur les bancs des mêmes écoles publiques. Un observateur américain écrit : « Nous approchons rapidement du moment où personne, dans les villes, ayant de quoi envoyer ses enfants à une école privée payante, ne les enverra plus à l'école publique. » Il n'y a aussi qu'une classe, au lieu de trois, dans les chemins de fer américains, mais quiconque en a le moyen évite soigneusement cette classe unique en prenant le Pullman Car. — Ainsi, le gaspillage de ressources qui résulte de l'incoordination administrative, le gâchage de temps et de forces qui résulte de l'ap-

plication désordonnée du principe des études électives. « Tout notre système d'éducation n'est possible, a très bien dit un Américain, que dans un pays assez riche pour n'avoir besoin de faire aucune espèce d'économie. »

En attendant, les États-Unis nous proposent, en matière d'éducation, plusieurs traits admirables, et qui, selon toute apparence, ne s'effaceront pas : la confiance universelle dans l'instruction, la préoccupation et l'étude attentive des méthodes pédagogiques, la paix religieuse par la sécularisation totale de l'école publique élémentaire, le respect de l'activité individuelle, la bonne tenue morale des jeunes générations (à la fois condition et résultat de la coéducation des sexes). — Il ne coûte rien d'exprimer, pour finir, le vœu qu'une sorte d'équilibre s'établisse entre l'éducation des démocraties européennes et celle de la démocratie américaine par l'échange judicieux de ce que l'une et l'autre ont d'excellent. Notre régularité administrative et le raffinement aristocratique de la culture scientifique à l'allemande, les États-Unis en jouiront nécessairement un jour ou l'autre. Nous, de notre côté, nous nous sommes déjà inspirés, dans la mesure où c'était sensé, de la théorie des études électives en introduisant des droits d'option dans les programmes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Nous avons aussi commencé à secouer la sordide acceptation de l'ignorance par les humbles, séculaire dans nos contrées, et à transformer l'éducation des femmes. Pour le reste, il ne s'agit pas pour nous d'imiter « les insti-

tutions américaines », qui sont l'efflorescence d'un passé et d'un présent très différents des nôtres, mais de marcher, par des chemins appropriés aux conditions de notre vie, vers le bien qu'elles nous montrent réalisé, ou plutôt vers l'idéal commun à tous les hommes de bonne volonté.

L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS

NOTES DE VOYAGE

Ajouter un livre de plus à la pile énorme de ceux qui ont été publiés depuis trente ans sur « l'Éducation de la démocratie américaine » serait du temps perdu et une chose absolument vaine, pour bien des raisons. D'abord la plupart des grands ouvrages qui existent déjà sur ce sujet, dans toutes les langues, ont été faits avec beaucoup de conscience[1]. Ensuite, et sauf exception, personne ne les lit : j'en ai rarement vu des exemplaires coupés, même dans les bibliothèques où il semble qu'ils devraient être le plus souvent consultés ; ils appartiennent à la famille, de jour en jour plus nombreuse, des livres qui ne sont lus que par ceux qui les écrivent. Enfin il est impossible qu'un traité sur ce sujet soit pleinement satisfaisant : les institutions scolaires sont, aux États-Unis, en voie de formation, trop variées et trop instables pour que les gens du pays eux-mêmes soient en mesure d'en rendre un

[1] Voir plus haut, p. 98, note.

compte exact, complet et irrécusable. Un prés d'Université, un des hommes les plus compé d'Amérique en matière d'éducation, m'écrit qu s'en chargerait pas : « On ne saurait rien dire de ; ral à propos de notre système d'éducation, à quo affirmations contraires, et presque aussi vraies puissent être opposées. » A plus forte raison les é gers, qui ne font que passer, si pénétrants qu'on suppose, en sont-ils incapables. On l'a bien vu dernier, lorsque le millionnaire anglais A. Mo jugea bon d'expédier aux États-Unis, à ses frais, commission de vingt-six spécialistes pour y étud chacun dans sa partie, les procédés d'éducation aurait été facile à chacun des « Mosely Commis ners » de composer, après quelques semaines séjour, un gros livre, avec les banalités courantes des statistiques puisées dans les volumineux rappo du Bureau fédéral de l'éducation à Washington ; t sagement, ils s'en sont bien gardés, sachant d'avan que cela n'aurait pas valu le papier ; ils ont, tout si plement, rapporté leurs impressions personnelles mais ces impressions, toutes « autorisées », sont me veilleusement contradictoires [2], et j'ai entendu expr

[1] Les impressions rapportées par ces commissaires se trouve dans les *Reports of the Mosely educational Commission to t United States of America* (Londres, 1904).

[2] Exemples. Les bâtiments scolaires sont très supérieurs au États-Unis à ce qu'ils sont en Angleterre (p. 311) ; ils ne son pas supérieurs (p. 9). L'enseignement privé n'augmente pa aux dépens de l'enseignement public (p. 316); il augmente (p. 331). « With the pupil[illegible] [illegible]siasm for learning is intense

mer là-bas l'opinion qu'aucun des membres de la Commission Mosely n'avait été au fond des choses. — Tout cela n'est pas encourageant.

J'ai, moi aussi, passé quelques semaines aux États-Unis, à l'automne de 1904. Et j'ai regardé des écoles en essayant de contrôler, sur quelques points essentiels, les impressions d'autrui, dont j'avais pris préalablement connaissance.

Les Mosely Commissioners étaient partis avec un questionnaire précis, qui peut se résumer ainsi : « Est-ce que, en matière d'éducation, le peuple des États-Unis a quelque chose à apprendre ou à suggérer au peuple anglais[1] ? » L'expérience des États-Unis à cet égard offre, en effet, l'intérêt le plus vif à l'Angleterre contemporaine qui est en train de réorganiser, ou plutôt d'organiser pour la première fois, chez elle, l'instruction publique en un sens démocratique. Les États-Unis ont, en matière d'éducation, à résoudre des problèmes que l'ancien Continent ne connaît pas : les sociétés européennes n'ont point, comme la société américaine, à éduquer des millions de nègres, ni à utiliser l'école pour assimiler au plus vite des hordes

n my examination of schools of different types and proficiency. I never stumbled across a really idle boy » (p. 171) ; « I did not discover that American students are any more willing to read studiously than ours are » (p. 17). Cf. ci-dessous, p. 193, 196.

[1] Texte du questionnaire : « 1. The development of individuality in the primary schools ; 2. The social and intellectual effects of the wide distribution of secondary instruction ; 3. The effect of specific instruction given in business methods, in applied sciences. »

sans cesse renouvelées d'immigrants ; nous n'avons même pas l'idée, en Europe, des difficultés qui doivent se présenter dans une ville comme Chicago, où l'on parle quarante langues différentes et qui est à la fois une des plus grandes villes irlandaises, allemandes, tchèques et polonaises du monde. Mais, abstraction faite des problèmes spécifiquement « américains », dont l'équivalent n'existe pas en deçà de l'Atlantique, il y en a beaucoup qui se posent maintenant en Angleterre comme ils se sont posés jadis en Amérique : bien des usages américains représentent l'évolution très avancée, dans un milieu démocratique, de germes primitivement communs à toutes les sociétés anglo-saxonnes, qui sont encore latents ou à demi-développés dans le « vieux pays[1] ». — Les autres Européens ont, depuis longtemps, d'autres traditions ; et nous n'avons pas, par conséquent, à attendre d'une visite aux États-Unis autant d'enseignements directs que les Anglais. Mais comment n'y aurait-il pas, pour nous aussi, dans les écoles de la plus grande des démocraties, des spectacles curieux, instructifs ou stimulants ?

[1] « The new Education Act opens the field for some really useful work to be achieved by a Commission like the present one... The Act has been worked out on lines somewhat similar to those followed in the United States... I venture, therefore, to think that this Commission comes at a very opportune moment and should largely help to mould public opinion in regard to points upon which it needs enlightenment ». (*Report of the Mosely Educational Commision*, p. III.)

LA DÉMOCRATIE AMÉRICAINE A FOI EN L'ÉDUCATION

Tout le monde le dit. C'est ce qui frappe le plus les touristes. Le professeur Rhys, d'Oxford, un des rapporteurs de la Commission Mosely, s'exprime ainsi à ce sujet : « Au cours de notre tournée, rien ne nous fit plus d'impression que l'enthousiasme des citoyens, de tous les citoyens, pour l'éducation. Non seulement c'est la conviction de tous ceux qui pensent qu'un peuple maître de ses destinées doit être instruit, pour que la stabilité politique et sociale soit préservée; mais la foi dans la nécessité de l'éducation a pénétré les masses au point que les écoles du soir regorgent dans toutes les grandes villes... Cette foi s'affirme par les taxes que les communautés s'imposent volontairement pour bâtir et entretenir des écoles, et par des dons princiers. Les palais scolaires sont un des traits les plus notables de l'architecture urbaine aux États-Unis; les cadeaux des milliardaires aux Universités donnent le vertige. Or, l'intérêt que les choses inspirent se mesure assez bien à l'empressement que l'on montre à les payer... » Dix autres commissaires écrivent de même : « Le phénomène le plus suggestif est l'intérêt extraordinaire que toute la population, du haut en bas, prend à l'éducation, et la soif qu'elle en a. » Ils ajoutent : « Quel contraste avec l'Angleterre, où les hautes classes se demandent encore jusqu'à quel point l'instruction est un bienfait pour les humbles et où les classes inférieures et moyennes restent, en majorité,

satisfaites de leur ignorance traditionnelle. » De son côté, la Convention de la *National Educational Association* des États-Unis, tenue à Saint-Louis en 1904, a décrété : « Nous félicitons les organisateurs de la « Louisiana Purchase Exhibition » d'avoir attribué la première place à l'Éducation parmi les manifestations de l'activité humaine; ils ont agi, de la sorte, en harmonie avec l'esprit de notre démocratie... »

Il n'y a pas, en résumé, d'opinion plus répandue parmi les étrangers qui ont visité l'Amérique, et dans le pays même, que celle-ci : la foi dans l'éducation est, aux États-Unis, universelle et incomparable. On allègue, d'ordinaire, comme indices ou comme preuves : les palais scolaires; les budgets des États et des villes où les frais de l'instruction publique s'élèvent parfois à la moitié des dépenses totales; les libéralités des Carnegie, des Rockefeller et de leurs émules ; l'affluence des élèves aux écoles secondaires publiques et aux écoles techniques et la multiplication de ces écoles ; la présence, dans les Universités, de jeunes gens sans ressources qui, tout en étudiant, exercent, pour vivre, des métiers manuels ; l'abondance de la littérature pédagogique, etc. On conclut, généralement, en disant que la grandeur du peuple américain est sans doute liée, en partie, à son zèle pour l'instruction.

Qu'est-ce qu'il en faut penser ?

Premièrement, il n'est pas nécessaire de rester longtemps en Amérique pour constater — ce que l'on aurait très bien pu supposer *a priori*, car c'est dans la nature des choses — que la foi dans l'éducation n'y est pas

du tout universelle. On rencontre là-bas, comme ici, des aristocrates chagrins qui déblatèrent sur « la faillite de l'École ». En voici un, entre cent qui l'ont fait publiquement : « Nous avons les oreilles rebattues, dit M. Price Collier, de ce que, dans tout l'État de Massachusetts, vingt-quatre communes seulement n'ont pas de bibliothèque publique, et de ce que les meilleures chances d'éducation sont offertes, gratuitement, à tous les enfants. Mais c'est ici comme dans d'autres circonstances de la vie en Amérique : la théorie est excellente, les résultats pratiques diffèrent beaucoup de ce qu'affirment les charlatans de la démocratie. Il y a des prisons, et des criminels, et des maisons de force, et des ivrognes, et des taudis, et des politiciens véreux dans le Massachusetts comme en France, en Angleterre, en Italie; et, sans doute, tout autant, proportions gardées. Quant aux petites villes de chez nous, je n'ai jamais vu, hors d'Italie, autant d'enfants désœuvrés que là : vous les voyez flâner dans les gares, aux coins des rues, et, selon toute probabilité, ils ne font pas moins de bêtises que leurs congénères des pays où les bibliothèques publiques et les écoles gratuites sont moins nombreuses[1] ». Mais négligeons, si l'on veut, cette minorité dissidente[2].

[1] *America and the Americans* (New York, 1897), p. 148 (Anonyme, mais par M. Price Collier). Cf. R. Grant White, dans *North American Review*, déc. 1880, p. 537.

[2] « In any country it is possible to find many persons professing to believe in education, others disbelieving. America is no exception. Probably to every profession of the sort quoted on the one side, a counter quotation could be made on the other.

Reste à examiner la valeur des indices que la majorité produit à l'appui des thèses courantes.

La générosité du peuple américain pour ses écoles est hors de doute, les statistiques l'établissent. Cependant, elle ne leur a pas encore assuré, contrairement à ce que l'on croirait volontiers, une supériorité décisive sur celles de nos contrées, au point de vue matériel. A New York et dans les autres grandes villes où les étrangers circulent, les écoles publiques sont installées dans de très beaux édifices, dont les municipalités tirent, non sans raison, vanité; mais ces édifices, quoique très vastes[1], sont pour la plupart encombrés[2].

Nevertheless, unless those with whom we came in contact were exceptional members of American society, the balance of opinion is very decidedly much more in favour of education than it is with us and much more in favour of it than it was in the same country twenty years ago. » (W. C. FLETCHER, dans les *Reports* de la Commission Mosely, p. 130.)

[1] Trop vastes. On va construire à New York un *skyscraper* à plus de dix étages qui n'accommodera pas moins de 8 000 écoliers. La surface du terrain à bâtir, Grand Street, est de 175 pieds sur 80. Une autre école élémentaire de New York reçoit déjà 5 000 écoliers.

[2] « With an average of 48 pupils to each room in the public schools of Chicago, the work of concentration is still going on. Some of the rooms have as many as sixty pupils, or twenty more than one teacher can teach, and this extraordinary figure may be made the average at the present rate of increase. — Albert G. Lane, district superintendent, is engaged in a survey of District No. 4 with a view to further concentration of pupils in the already over-full schoolrooms of that district. » (Journaux de Chicago, octobre 1904). — « Philadelphia has considerable deficiency of school accommodation. The classes in the schools are larger than in other places ; in one I found classes of 60 and 72 ». (*Reports of the Mosely Educational Commission*, p. 86).

A New York, Chicago, Philadelphie et à la Nouvelle-Orléans

Et quant aux écoles rurales, on se plaint amèrement que dans certaines régions, elles soient loin de satisfaire aux exigences les plus modestes. Cela ne serait rien si le personnel enseignant était assez nombreux et convenablement rétribué ; mais tel n'est pas le cas, ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement secondaire, ni dans l'enseignement supérieur. Les salaires des professeurs de tout ordre sont très faibles, et l'on croit que, « si quelque chose n'est pas fait pour remédier à cette situation, le pouvoir de l'éducation sur la nation déclinera tout à fait. » Les conséquences de l'insuffisance des salaires sont, en effet, très graves. D'une part, l'enseignement est, non pas une profession régulière, mais un pis aller que l'on accepte pour commencer, et dont les gens hardis s'évadent au plus vite : quantité d'hommes d'affaires éminents ont été maîtres primaires dans leur jeunesse ; le *head master* d'une grande école de New York disait récemment que, sur cent maîtres qui enseignent dans les écoles secondaires publiques, sept seulement s'y résignent pendant plus de cinq ans (quatre ou cinq à perpétuité) ; c'est ainsi que, dans l'Europe du moyen âge, les maîtres ès arts n'enseignaient qu'un temps, jusqu'à ce qu'ils eussent trouvé une place dans la hiérarchie ecclésiastique. D'autre part, les hommes hésitent à entrer, même provisoirement, dans une carrière si mal payée, et ils l'abandonnent aux jeunes filles, qui n'ont pas tant

beaucoup d'écoles sont conduites *in double shifts*, c'est-à-dire que les enfants sont répartis en deux équipes dont l'une travaille le matin et l'autre l'après-midi seulement, faute de place.

de besoins ni de cordes à leur arc ; voilà pourquoi dans les écoles primaires et secondaires de New York, de Philadelphie et de Boston, les professeurs-femmes sont, relativement aux professeurs-hommes, dans la proportion de 75 à 25; voilà pourquoi le latin même est couramment enseigné à des garçons de dix-huit ans par des demoiselles de vingt-cinq dans les meilleures *High Schools*. Sur 100 maîtres, il y avait dans l'ensemble des écoles publiques d'Amérique, 57 femmes en 1880 et 72 en 1902 ; il y en a maintenant 91 dans plusieurs États de l'Est (New Hampshire, Rhode Island, Connecticut). Les *Male Teachers Associations* ne manquent pas de pousser des cris d'alarme ; elles se sont réunies récemment à Chicago pour délibérer sur la question : « How to prevent the effeminisation of our school staffs » ; mais en vain, jusqu'à présent. Ainsi une des habitudes qui passent pour « américaines » par par excellence, l'enseignement non seulement primaire, mais secondaire, des jeunes gens par des femmes, s'explique historiquement, et en fait, par des raisons économiques ; les arguments pour et contre qui ont été parfois invoqués pour la justifier sont *a posteriori*[1]. Il n'est donc pas surprenant que le président Ch. W. Eliot, de Harvard, ait naguère publié un mani-

[1] Voir le Rapport du superintendent d'Indianopolis, cité dans les *Reports* de la Mosely Commission, p. 94. « There is a demand for more men teachers in the schools, but men will not be found in the rank and file of teachers until the public is ready to pay a good deal more money for the education of children than it is willing to pay now. Elementary schools, for the present at least, will continue to be taught by women ».

feste sous ce titre : *More money for the Public Schools*[1]. Tous les hommes clairvoyants reconnaissent et proclament que le budget de l'instruction publique aux États-Unis est, en somme, à de brillantes exceptions locales près, fort au-dessous de ce qu'il devrait être.

Considérons maintenant ces traits si typiques et si pittoresques : les libéralités colossales des gens riches en faveur de Collèges ou d'Universités et la présence, dans ces mêmes Universités, d'étudiants pauvres qui gagnent leur pain quotidien à la sueur de leur front. — Les faits sont constants et connus. — Chacun a entendu parler des Universités Johns Hopkins (Baltimore), Clark (Worcester), Leland Stanford (Californie), qui portent le nom de leurs fondateurs. L'Université de Chicago doit la vie au roi du pétrole, J. D. Rockefeller, qui se débarrasse fréquemment de quelques millions pour l'agrandir. De 1890 à 1900, la somme annuelle des donations aux Universités n'est jamais tombée au-dessous de 33 millions ; elle a atteint 110 millions (1898-99). Les milliardaires américains qui, n'ayant pas de filles, n'aspirent pas à redorer les blasons de la noblesse européenne, ont coutume de rendre ainsi au public une partie de l'argent qu'ils ont eu la chance de prélever sur la communauté ; et c'est une excellente coutume. D'un autre côté, il est très vrai que l'on voit, dans un certain nombre d'Universités américaines, des

[1] Ch. W. Eliot. *More money for the Public Schools*. 1903. Cf. le même, *American contributions to civilization* (Londres, 1897).

étudiants qui, pour vivre en étudiant, se sont faits allumeurs de réverbères, employés de téléphone, porteurs de journaux, blanchisseurs, agents d'assurance, gardiens de nuit, conducteurs de tramways, jardiniers, laveurs de vaisselle, etc. A Chicago, les étudiants à leur aise sont servis, dans le réfectoire universitaire, par des camarades qu'ils rétribuent. Les commissaires anglais de la Commission Mosely sont tombés, naturellement, en arrêt devant un spectacle si nouveau pour eux ; quelques-uns en ont été un peu choqués[1] ; d'autres ont exprimé leur approbation sans réserves : « De tels étudiants, dit l'un d'eux, sont le sel de la terre, et la nation est robuste et saine qui engendre des fils aussi virils[2] ».

Certes, il est juste, ici, d'admirer : la générosité des uns, le courage des autres. Mais d'autres réflexions s'imposent encore, peut-être. Ces phénomènes, qui nous paraissent si bizarres, parce qu'ils n'ont plus lieu chez nous que sous des formes très atténuées, s'observaient aussi en Europe il y a quelques siècles. Au moyen âge, il en était tout de même à Paris et à Oxford qu'aujourd'hui à Chicago. C'était jadis un luxe royal, que les hauts dignitaires ecclésiastiques et les princes laïques se donnaient à l'exemple des rois, de fonder dans les Universités des collèges et des chaires. Et un chancelier de l'Université de Paris au commencement du XIIIe siècle parle, dans un sermon, des écoliers

[1] *Reports...*, p. 180.
[2] *Ibid.*, p. 54.

pauvres de la Faculté des Arts à qui les riches écoliers de la Faculté de Droit Canon faisaient porter devant eux, dans les rues, leurs gros livres, leurs livres qu'ils ne lisaient pas. Ces mœurs ont persisté, en France, jusqu'après la Renaissance. Au témoignage de l'un des commissaires écossais de la Commission Mosely, il y en avait encore des traces en Écosse, où tant d'usages du moyen âge ont duré si longtemps, vers 1880. — Maintenant, que conclure de là ? Faut-il conclure que, au moyen âge, la science était fort honorée par les grands de la terre et que la haute culture était souvent recherchée avec passion ? Sans doute. Faut-il conclure en outre que la science était plus honorée et la culture plus recherchée qu'aujourd'hui ? Pas du tout. Et ce serait pareillement une erreur de croire que les donateurs à la Rockefeller et les étudiants-journaliers accusent chez nos contemporains d'Amérique plus de foi scientifique et pédagogique que chez nous. La vérité est tout bonnement que les sociétés européennes ont dépassé l'état de civilisation où les grandes donations des particuliers pour l'instruction publique et le paupérisme dans les Universités, phénomènes synchroniques, sinon corrélatifs, sont en quelque sorte inévitables, tandis que la société américaine en est encore, sur ce point-là, aux conditions du moyen âge.

Lorsque les pouvoirs publics ne font rien, ou presque rien, pour assurer le service de l'enseignement supérieur, il est nécessairement assuré tant bien que mal par des libéralités privées, parce qu'il n'y a pas moyen

qu'une société, hautement civilisée, s'en passe. Le *public spirit*, ou la vanité, ou les préoccupations confessionnelles suppléent alors à l'inertie de la communauté. Mais dès que la communauté s'éveille au sentiment de ses devoirs et prend à son compte les grosses dépenses d'installation et d'entretien, le zèle des particuliers s'amortit. Un jour viendra sans doute, en Amérique comme en Europe, où le régime des générosités arbitraires, privées, sera remplacé, en tant que régime normal, par celui des subventions régulières, publiques. Il existe déjà, aux États-Unis, de très belles Universités d'État, à la charge des contribuables : Ann Arbor, Michigan ; Madison, Wisconsin ; Ohio, Indiana, Minnesota, Kansas, Iowa, Missouri, Nebraska, etc. ; celles du Michigan et du Wisconsin sont aussi bien pourvues que les plus riches des Universités fondées pendant le dernier quart de siècle par des particuliers (Chicago, Leland Stanford). Quant aux Universités privées, de fondation ancienne, dont la prospérité future est certaine, comme Harvard, on entrevoit pour elles un avenir semblable au présent des vieilles Universités d'Angleterre, Oxford et Cambridge, qui, vivant sur le revenu des fondations passées, sous le contrôle de l'État, n'attendent presque plus rien, pour leurs besoins nouveaux, de bienfaiteurs à la manière des Wolsey, des Bodley et des Radcliffe d'autrefois [1].

[1] Voir sur ce point Rhys, *l. c.*, p. 311 : « Witness the great benefactions out of which have grown the Colleges and the University of Oxford, where it now seems impossible to find a

De même le paupérisme universitaire n'est pas tant un signe d'enthousiasme populaire pour la science que la marque d'une organisation défectueuse et barbare. Qu'un jeune homme délicat, cérébral et sans ressources, lave la vaisselle, le soir, pour être en mesure de suivre des cours dans la journée, cela lui fait honneur; mais cela n'en fait pas du tout au régime qui l'y oblige. Les pouvoirs publics et les Universités se croient tenus, chez nous, de nos jours, à ne pas abandonner les jeunes gens, que leur mérite et leur pauvreté recommandent, aux cruautés de la lutte pour l'existence, où beaucoup succomberaient en pure perte[1]. Les Univer-

benefactor willing to put down the modest sum of £ 50.000 for the building and equipment of a physical laboratory, though we have ready to hand an excellent site, a young professor... and pupils to teach. »

[1] Découpé dans un journal de Boston, octobre 1904 :

« *Thomas B. Dunn, Student in Vermont University, Burned to Death in Car Barns.* — While sleeping in the Forest Hills car barns of the Boston Elevated Railway, this morning, Thomas B. Dunn, who had been acting as a substitute conductor so that he could earn money with which to finish a course he had begun in the medical department of the University of Vermont, lost his life in a fire which destroyed the barns and caused a damage of $ 170000.

« Please give me as much work as possible », Dunn said to the superintendent of the division when he applied early this summer for a position as substitute conductor. « I am going to return to college in the fall and must earn enough to pay my way through. »

The superintendent arranged Dunn's schedule so that he could begin work on one of the first cars in the morning. Determined that he should never miss the first car Dunn has been sleeping in the car barns, and soon after two o'clock this morning, when fire started, he was forgotten. »

sités américaines se préoccupent déjà d'adoucir le sort de leurs pauvres (en leur procurant des travaux décents, par des bourses, etc.) ; il est probable qu'un jour viendra où, chez elles comme ici, les étudiants domestiques, serveurs et cireurs de bottes, ne seront plus qu'un souvenir.

Les meilleures preuves à l'appui des affirmations courantes sur la foi pédagogique aux États-Unis se tirent de l'extension que l'enseignement à tous les degrés, mais particulièrement l'enseignement secondaire et l'enseignement technique, ont pris, de nos jours, dans ce pays.

Inutile d'insister sur l'enseignement primaire ou élémentaire. Les Américains croient à la nécessité de cet enseignement pour les mêmes raisons que nous. Ils y croient depuis plus longtemps parce qu'ils ont été, plus tôt, en démocratie, et parce que l'école primaire publique a été, de très bonne heure, chez eux, l'organe indispensable pour nationaliser la descendance des immigrants, « l'estomac de la nation qui prépare tout ce qu'on y jette à s'assimiler au corps social ». Remarquons seulement que, en Amérique, l'enseignement primaire, obligatoire en droit, ne le serait guère, en fait, faute d'organisation coercitive ou de goût pour s'en servir, si les mœurs ne l'imposaient pas.

Le phénomène capital, c'est le développement des *High Schools*, ou « écoles secondaires », publiques, c'est-à-dire entretenues aux frais des contribuables et gratuites comme les écoles primaires, où les jeunes

gens, de l'un et l'autre sexe, reçoivent de quatorze à dix-huit ans, un complément d'éducation générale. La législation relative aux *High Schools* varie d'État à État, mais on peut considérer comme typiques celles du Massachusetts et du Kansas. Au Massachusetts, toute communauté (*township*), quelle que soit sa population, *peut* établir une *High School;* toute communauté de 500 familles *doit* en entretenir une ou payer l'instruction de ses enfants dans celles du voisinage. Au Kansas, si, dans un comté (canton) dont la population dépasse 6.000 habitants, le tiers des électeurs adresse au *County Commissioner* une pétition tendant à la création d'une *High School*, la question est soumise de droit au corps électoral tout entier, et la majorité décide ; l'affirmative équivaut au vote d'un certain nombre de centimes additionnels. Le mot d'ordre du Kansas, un des États qui se flattent d'être parmi les plus « avancés » en ces matières, est : « Une école secondaire dans chaque comté » (*A county high school in every county of Kansas*). En conséquence le nombre des écoles secondaires publiques augmente, aux États-Unis, tous les ans ; et les statistiques accusent l'intensité du mouvement : 2 526 *High Schools* en 1890, 6 005 en 1900, 6 292 en 1902. La clientèle de ces écoles croît cinq fois plus vite que la population. Dans certains États (de l'Est) elle s'élève jusqu'à 2 p. 100 de la population totale. Elle a passé, en dix ans, de 221.000 à 566.000 âmes.

Cet état de choses est nouveau, car l'origine n'en remonte guère à plus de trente ans, et il est, d'ail-

leurs, sous nos yeux, en plein progrès[1]. Jusque vers 1870, l'éducation secondaire n'était encore donnée, aux États-Unis comme en Angleterre, que dans des établissements privés, Collèges ou « Académies », de valeur très inégale. C'est en 1874 seulement que la Cour Suprême du Michigan, statuant sur la plainte de quelques contribuables qui protestaient contre l'établissement d'une *Public High School* dans le district n° 1 de Kalamazoo, proclama, pour la première fois, le principe que rien, dans la Constitution des États-Unis, ne s'oppose à ce que les communautés votent régulièrement des taxes pour défrayer des écoles secondaires. Il n'y a même pas plus de sept ans que le Board of Education de la Cité de New York a été autorisé à dépenser de l'argent public pour l'entretien de *High Schools*. « Les progrès accomplis en si peu de temps sont l'indice de la conviction splendide et du zèle avec lesquels l'œuvre a été entreprise et la marque certaine de la foi du peuple tout entier dans l'éducation secondaire : il en veut, puisqu'il paye pour[2]. »

Les raisons de cet état de choses sont très claires. Lorsque la Cour Suprême du Missouri eut à se prononcer, en 1883, dans une affaire analogue au « Kalamazoo Case » de 1874, elle s'appuya, pour juger dans

[1] Voir E. Ellsworth Brown, *The making of our middle schools, an account of the development of secondary education in the United States*. New-York, 1903.

[2] T. G. Foster, dans les *Reports* de la Commission Mosely, p. 107.

le même sens que la Cour du Michigan, sur l'article de la Constitution qui dit : « La société doit pourvoir à l'établissement d'un système complet d'écoles gratuites, où tous les enfants puissent recevoir, en commun, une bonne éducation scolaire (*a good common school education*) ». Mais qu'est-ce qu'une bonne éducation scolaire ? C'est au peuple, déclara la Cour, qu'il appartient de le déterminer. Or, puisque le peuple américain multiplie les *Public High Schools*, c'est apparemment qu'il ne considère pas l'enseignement élémentaire (jusqu'à quatorze ans) comme une éducation suffisante. L'enseignement primaire ne suffit pas, à son avis, pour préparer les esprits aux études supérieures ou techniques : il y faut ajouter l'enseignement « secondaire », de quatorze à dix-huit, c'est-à-dire une sieste de quatre ans, consacrée au perfectionnement de la culture générale. Le peuple américain croit donc, désormais, comme nous, qu'un cours d'études secondaires est l'avenue normale aux hautes études, spéculatives et professionnelles, et aux destinées brillantes. Mais, s'il en est ainsi, il n'admet pas que personne, qui le désire et qui en est digne, soit privé de ce bienfait, par la faute de la communauté, dans une démocratie où tout le monde a le droit d'être ambitieux et en use. Les causes du zèle pour l'éducation, en tant qu'il se traduit par le mouvement en faveur des *High Schools*, sont, en somme, aux États-Unis : 1° l'ambition universelle, que l'opinion publique encourage ; 2° la conviction grandissante que, dans les luttes de l'avenir, des études prolongées seront,

de plus en plus, une des conditions du succès.

Beaucoup d'Américains sont très fiers de leurs *High Schools* et des progrès merveilleux, mesurés par la statistique, de leur enseignement secondaire gratuit, qu'ils déclarent unique au monde. C'est, dit-on, « la plus démocratique et la plus originale de nos institutions scolaires ».

D'autre part, quelques Américains font, à tort ou à raison, des objections, non pas tant avec l'espoir d'enrayer un mouvement qui paraît irrésistible que pour le plaisir de se croire ou de se montrer plus clairvoyants que le vulgaire. — En inaugurant l'école secondaire gratuite, le peuple américain, disent-ils, est persuadé qu'il donne un grand exemple. Mais, dans sa politique à cet égard, ce qu'il y a de bon n'est pas nouveau et ce qu'il y a de nouveau n'est pas bon. Il est bon que la communauté s'impose pour établir et entretenir des écoles secondaires publiques, qui ne feraient pas leurs frais ; mais les États européens, comme l'Allemagne et la France, consentent depuis longtemps de lourds sacrifices pour l'enseignement secondaire public ; a-t-on fait la comparaison de leurs dépenses pour cet objet avec celles des États-Unis ? Il est bon que les enfants intelligents, si humble que soit la condition de leurs parents, aient l'occasion de s'instruire ; mais, pour cela, la gratuité de l'enseignement secondaire pour tous, riches et pauvres, intelligents et médiocres, n'est pas le meilleur moyen ; il existe en Europe un système de bourses qui, sans avoir aucun des inconvénients de la gratuité, en a tous les avantages, grâce à son élasti-

cité qui le rend indéfiniment extensible. — Réplique-t-on, comme on n'y manque pas : « Le grand avantage social de la gratuité, c'est de rapprocher sur les mêmes bancs toute la jeunesse du pays, sans distinction de classe : le fils du président de la République à côté du fils de son cocher » ? La réponse est très facile. D'abord il n'est pas vrai que les distinctions créées par les différences de fortune tendent à s'atténuer aux États-Unis depuis qu'il y existe des écoles secondaires gratuites. C'est le contraire qui paraît certain : « Il y a un demi-siècle tous étaient élevés ensemble, les riches et ceux qui ne l'étaient guère. Mais, maintenant, c'est changé : les écoles publiques ne sont presque plus fréquentées que par les pauvres gens ; les personnes à leur aise envoient leurs enfants dans des écoles privées, dont quelques-unes sont sur le plan des grands internats anglais et tout à fait inaccessibles aux petites bourses. Cette aristocratie des écoles privées dédaigne la démocratie des écoles publiques et la démocratie des écoles publiques soupçonne, et souvent jalouse, l'aristocratie des écoles privées. On ne se rencontre plus; on ne se connaît pas[1]... » Ensuite il n'y a rien d'inouï à ce que le fils du président de la République

[1] *America and the Americans*, p. 134. Le professeur Münsterberg dit la même chose, *American Traits*, ch. v. M. Armstrong aussi, *Reports* de la Mosely Commission, p. 11. Les journaux démocratiques sont pleins de récriminations contre « l'aristocratie des écoles privées » ; voir, dans le *Chicago Evening American* du 17 octobre 1904, une violente diatribe contre un haut fonctionnaire de la Cité de New York qui envoie ses enfants à l'école privée.

des États-Unis soit, à la *High School* de Washington, le condisciple d'enfants sans fortune : le roi Louis-Philippe faisait conduire de même les siens, il y a quatre-vingts ans, à un lycée de Paris où ils étaient exposés à coudoyer les premiers venus ; les nouvelles *High Schools* d'Amérique ne sont pas plus « démocratiques » que les vieux lycées de France où tant de générations ont fait l'apprentissage de l'égalité et qui ont permis à tant d'enfants bien doués, nés dans une situation modeste, de s'élever aux premiers rangs. — Enfin l'enseignement secondaire n'est un bienfait que s'il est donné dans de bonnes conditions à des individus capables d'en profiter ; sinon, c'est du temps perdu et un danger public. Or, la majorité des Américains, avec l'ardeur inconsidérée des néophytes, semble l'avoir oublié. Ils ne se demandent pas, par exemple, s'il est légitime d'instituer partout un enseignement secondaire gratuit, alors que leur enseignement primaire est encore mal doté ; ni s'il est possible de doter convenablement, d'emblée, cet enseignement secondaire ; ni, supposé (et c'est le cas) que le personnel du nouvel enseignement secondaire soit encore trop mal payé pour être de choix, si cet enseignement *peut* avoir, en vérité, l'efficacité qu'on en attend. Le latin et le grec sont enseignés, entre autres choses, dans les *High Schools :* mais s'ils le sont peu et mal, de sorte qu'aucune culture profonde de l'intelligence n'en résulte[1], à quoi bon ? A quoi bon, surtout, pour les esprits

[1] « An informed writer says that this fetich (the baby Latin

de qualité ordinaire qui ne sont pas en état de suppléer, par leur activité propre, à l'insuffisance de la nourriture qui leur est offerte? En attirant artificiellement les médiocres dans les écoles secondaires par l'appât de la gratuité, on risque de créer en Amérique des périls jusqu'à présent inconnus : l'*overeducation*, l'inepte orgueil de la demi-culture, un prolétariat intellectuel[1]. La vie se charge, heureusement, d'atténuer les effets de l'imprévoyance publique : un grand nombre de jeunes gens (45 pour 100 à New York, paraît-il) comprennent, dès la première année de la *High School*, qu'ils ne sont pas nés pour les études, s'en dégoûtent, ou, *s'ils sont vraiment très pauvres*, se voient forcés de les interrompre pour gagner leur pain ; ils s'en vont, et c'est pourquoi, remarquons-le, la clientèle des *High Schools* se compose dans les classes supérieures, de plus de filles que de garçons. Mais il reste toujours assez de naïfs, convaincus que l' « éducation » vaut toujours, quelle qu'elle soit et par elle-même, pour s'astreindre, contre Minerve, aux quatre ans du cours d'études secondaire. Ceux-là atteignent l'âge de dix-huit ans sans être parvenus au niveau des bacheliers d'Europe ; il leur faudra étudier deux ans encore, pour y arriver, dans un « collège » universitaire. Et voilà, certainement, la preuve la plus

and Greek taught in our high schools) no more revives antique culture than the soil is fertilized by the smell of the dung-cart driven over it... » (G. Stanley Hall, dans les *Addresses and Proceedings* de la « National Educational Association », 1902, p. 260.)

[1] *Reports*. p. 192 : « We have yet to see how America is going to deal with the problem of the half educated. »

éclatante de la foi des Américains dans l'éducation : ils y croient au point de dépenser pour elle, non seulement de l'argent, mais leur temps, qu'ils disent si précieux ; eux, les *hustlers* par excellence, lorsqu'il s'agit d'éducation, ils ne sont jamais pressés. — En résumé, l'opinion des critiques américains les plus sévères sur l'enseignement secondaire de leur pays est qu'il est loin de valoir, même au point de vue social, celui de l'Europe continentale. « A l'absolue gratuité près, l'enseignement secondaire public de l'Europe continentale réalise dès à présent ce dont les États-Unis sont en train de se donner l'équivalent ou l'apparence au milieu d'une agitation indicible. »

Quant à l'enseignement technique, les commissaires de la Commission Mosely se sont très spécialement préoccupés de savoir ce qu'il vaut et ce qu'on en pense aux États-Unis. Ils constatent que, sur ce point, les thèses chères aux races anglo-saxonnes ont longtemps prévalu en Amérique comme en Angleterre : tous les métiers doivent s'apprendre comme celui de forgeron, en forgeant, par le procédé de l'apprentissage ; la meilleure école est celle de la vie ; l'éducation générale est un luxe ; l'énergie et l'expérience sont nécessaires et suffisantes ; etc. En Amérique, comme en Angleterre, les chefs d'industrie se sont méfiés longtemps des ouvriers qui se présentaient avec le diplôme d'une école d'Arts et Métiers et des ingénieurs qui se prévalaient d'une scolarité prolongée près d'une Université ou d'un Institut technologique ; quelques-uns

s'en méfient encore[1]. Mais cela passe. « Le Pennsylvania Railway a récemment décidé de n'employer que des ingénieurs gradués; aux Baldwin Locomotive Works, ceux qui parviennent aux situations supérieures sont d'ordinaire des « College men ». Les Écoles technologiques ont peine à suffire à la demande, tant leurs anciens élèves sont recherchés sur le marché du travail. Le système traditionnel de l'apprentissage (*articled pupils*) a presque complètement disparu[2]. » « Les Américains ont une façon à eux de considérer beaucoup de choses au point de vue mécanique. Une intelligence parfaitement appropriée à certains travaux est, à leur sens, comparable à un mécanisme délicat. Or, ils regardent désormais les écoles techniques comme des espèces d'ateliers où les facultés de l'esprit peuvent être trempées et agencées comme les métaux le sont ailleurs en vue d'un effet déterminé. Les « capitaines » actuels de l'industrie américaine n'ont pas eu, pour la plupart, d'éducation préalable, mais ils en exigent des débutants, car il a été démontré que l'ingénieur des écoles spéciales vaut mieux que le contremaître sorti du rang pour les postes de confiance et d'initiative[3]. » — Ces manières de voir, déjà séculaires dans l'Europe continentale, où l'on en connaît à fond, par expérience, le fort et le faible, sont encore parées, en Amérique, des attraits

[1] *Reports*, p. 184.

[2] Rapport de W. P. Groser, du Parliamentary Industry Committee, *ibid.*, p. 187 et s.

[3] R. Blair, *ibid.*, p. 57. Cf. p. x.

de la nouveauté : un « capitaine » d'industrie en attribuait dernièrement l'origine au « record » établi par un ancien étudiant de l'École polytechnique de Zurich qui, entre les années 1880 et 1890, démontra, par une carrière très rapide et très brillante, la valeur des connaissances théoriques qu'il avait acquises avant d'entrer en apprentissage. La ferveur de la foi des Américains dans l'éducation technique, qui va jusqu'à la faire durer deux ou trois ans de plus que chez nous [1], s'explique donc comme leur enthousiasme pour l'enseignement secondaire : ils n'y sont pas encore habitués.

Le dernier et le plus répandu des lieux communs sur l'éducation aux États-Unis est que, comme le maître d'école allemand a gagné les batailles de Sadowa et de Sedan, c'est l'excellence de ses écoles qui est la cause de la grandeur du peuple américain. Mais le bon sens des observateurs anglais de 1903 en a fait justice. « On exagère, dit l'un d'eux ; en fait, la vivacité qui caractérise les Américains est conditionnée par le milieu plutôt que par l'éducation scolaire : le pays a été colonisé par des hommes aven-

[1] « It is remarkable that a people supposed to be practical, like the Americans, should be prepared to devote so long a period to study..... I am almost led to doubt whether, in matters of education, our American cousins may justly be regarded as a practical people. A course of study prolonged to an age bordering on 30 rather than 20 implies a most serious limitation on the period during which the individual exercises independence. » (H. E. Armstrong, *ib.*, p. 18.)

tureux, d'une haute valeur morale ; il a attiré pendant des générations les plus hardis des Européens ; la lutte contre la nature a, pendant des siècles, développé l'énergie et favorisé l'esprit d'entreprise... » « Ses écoles, dit un autre, n'ont pas fait du peuple américain ce qu'il est ; il ne leur doit ni son énergie, ni son esprit d'entreprise, ni sa force de travail, ni ses merveilleuses ressources naturelles ». « L'éducation, dit un troisième, n'est pas, dans ce pays-ci, la cause de la prospérité industrielle. D'abord, les grands progrès de l'éducation aux États-Unis ne datent que d'une quinzaine d'années, et la prospérité est antérieure ; elle est due à des hommes qui n'avaient pas d'instruction préalable. L'immensité des ressources naturelles, une population clairsemée, et, par conséquent, obligée de faire face aux difficultés élémentaires de la vie, ont sauvegardé l'énergie et l'optimisme d'un peuple qui, d'ailleurs, s'était recruté aux dépens des plus nobles. Pour ce peuple, le travail, de l'espèce la plus rude, fut une nécessité quotidienne, mais le travail sain qui se traduit par des résultats positifs et qui vaut des récompenses immédiates. » Le Rapport final et collectif des Mosely Commissioners ajoute : « La foi dans l'éducation a été, dans le passé, non pas la cause, mais l'effet de la prospérité américaine ». Le président Roosevelt, recevant ces mêmes commissaires à la Maison Blanche, au commencement de leur tournée, leur avait déclaré, de son côté, très sensément : « L'éducation n'a pas fait l'Amérique ; mais je prétends que main-

tenant, sans l'éducation, l'Amérique serait perdue ».

L'éducation n'a pas fait l'Amérique ; c'est lorsque l'Amérique a été faite sous l'action de forces infiniment complexes que la fermentation pédagogique à laquelle nous assistons s'y est produite. Cette fermentation, très active, le paraît d'autant plus, à distance, que les phases initiales d'un phénomène analogue sont terminées, chez nous, depuis longtemps. Mais elle est surtout instructive comme symptôme. Comme symptôme de la tendance générale qui se manifeste, maintenant que les conditions de la vie aux États-Unis se rapprochent de ce qu'elles sont en Europe, au parallélisme ou à la conformité des institutions américaines et européennes. — « Désormais, sans l'éducation, l'Amérique serait perdue. » Sans doute, sans doute ; mais quel chef d'État européen, depuis cent ans, parlant de son propre pays, n'aurait pas dit la même chose ?

DÉCENTRALISATION ET LIBERTÉ

Les Français, gens du monde, qui vont aux États-Unis, en reviennent d'ordinaire avec des paroles amères pour notre système d'administration scolaire. Là-bas, disent-ils, ni uniformité, ni centralisation, ni tyrannie de l'État ; l'initiative locale et l'initiative privée ont libre jeu ; pas de bureaucratie qui lie les maîtres par des programmes impératifs ; les droits du père de famille sont respectés ; etc. Ils concluent en soupirant après la liberté comme en Amérique. Qui est-ce qui

n'a pas lu ou entendu ces banalités, ou ne devine aisément comment M. Paul Bourget, M. Ferdinand Brunetière et les personnes qui sont dans un état d'esprit analogue ont dû les développer?

En présence de cette littérature, il semble qu'il ne soit pas inutile de rappeler quelques faits élémentaires.

D'abord, il ne faut pas prendre au pied de la lettre l'affirmation qu'il n'y a point, en Amérique, un système d'administration scolaire. L'uniformité du système en vigueur, pour être spontanée, et non pas imposée d'en haut (par le Gouvernement fédéral), n'en est pas moins remarquable. Dans son livre sur *L'instruction publique aux États-Unis*, publié en 1872, C. Hippeau écrivait déjà : « En comparant les règlements adoptés par chaque État de l'Union, on s'aperçoit que l'indépendance absolue dans laquelle ils se trouvent les uns à l'égard des autres n'a nullement pour conséquence le désordre et la confusion. » Les commissaires de la Commission Mosely le répètent en 1904 : « Public Education in the States has already shaped itself into a system, rapidly taking a well defined form. »

Le régime en vigueur dans toute l'Union reconnaît à l'État (à chaque État) des droits assez étendus en matière d'instruction publique. Dès 1647, la « Cour générale » de la Colonie du Massachusets passa un *Act* pour obliger toute communauté (*township*) de cinquante familles à entretenir une école. De nos jours l'État exige de même que les *townships* fassent leur

devoir à cet égard[1]; détermine législativement les pouvoirs du Comité qui, dans chaque *township*, préside à l'administration des écoles; et exerce sur ces écoles une surveillance plus ou moins active. Rien n'empêche, d'ailleurs, les États de fonder eux-mêmes des écoles : la plupart des États de l'Union ont fondé et défraient, dans les mêmes conditions que l'État français ou l'État allemand, des Collèges d'agriculture, des Universités ou des Écoles normales[2].

Pour s'occuper des établissements scolaires que l'État les force à entretenir et de ceux qu'elles ont créés par surcroît, les communes instituent, conformément aux prescriptions de la loi, des Comités spéciaux (*Boards of Education*), dont les membres sont élus. Et c'est le *Board of Education* qui choisit, dans chaque localité, le « surintendant » et les autres fonctionnaires qui administrent, en toute liberté ou peu s'en faut, le service local de l'instruction publique. — Il est donc vrai que l'administration scolaire, aux États-Unis, est très « décentralisée ». Mais décentralisation n'est pas nécessairement, comme on a toujours l'air de le croire, synonyme de liberté ou de libéralisme.

[1] Cf. plus haut, p. 139. On reproche à beaucoup d'États de ne pas l'exiger avec assez d'énergie : « The most serious defect of our educational system is that most States do not sufficiently insist that the localities shall provide schools of a high character, with properly trained teachers. » (A. Bushnell Hart, *Actual Government*, N. Y., 1904, p. 540).

[2] Les États de l'Union dépensent par an pour l'instruction publique une somme globale de 44 millions, et les localités 184 millions de dollars. Soit 3 dollars et demi par tête d'habitant.

Dans les communes de second ordre et dans quelques grandes villes comme Boston, les membres du *Board of Education* sont élus directement par les contribuables. Dans les grandes villes, comme New York, Washington, Philadelphie et Chicago, ils sont choisis par le maire seul, assisté d'autres officiers municipaux. Il va sans dire que le premier de ces deux systèmes passe pour le plus démocratique et, par conséquent, pour le plus « américain » ; et que le second a été imaginé pour assurer la présence permanente dans les *Boards* d'hommes particulièrement éminents ou compétents. — Un très agréable et très exact roman de Robert Grant, *Unleavened Bread* (1900), met en scène une campagne électorale dans la petite ville de Benham sur le point de savoir si le *School Board* local continuera, ou non, d'être élu directement. « Mes amis, dit un des personnages, nous sommes réunis ce soir pour protester contre le dessein d'enlever au peuple souverain de cette ville un de ses plus chers privilèges, le droit de décider qui doit diriger la politique de notre système d'écoles publiques, cet héritage inestimable des Américains nés libres. » Finalement, la question est portée devant la législature de l'État. L'attorney des partisans d'un *appointed Board* plaide que le comité scolaire de Benham, tel qu'il a existé jusqu'alors, est un corps informe de vingt-quatre membres : l'habitude s'est établie d'y nommer les politiciens qui débutent dans la carrière ; il se compose d'ambitieux sans compétence spéciale. Mais cette plaidoierie sonne mal aux oreilles de la commission législative : « Voulez-vous

dire, interroge un des commissaires, que les écoles de cet État ne sont pas parmi les meilleures, sinon les meilleures du monde? » — « Je reconnais, répond prudemment l'attorney, les mérites de notre système, mais j'en vois aussi les défauts. » Néanmoins, sa cause est perdue. L'avocat du parti contraire achève la déroute des réformateurs par un discours d'autant plus adroit qu'il est « très modéré » : « L'assemblée ne favorisera certainement pas le passage d'un bill qui tendrait à priver l'électeur intelligent d'une de ses plus précieuses prérogatives; il n'en est pas moins heureux que l'attention publique ait été attirée ainsi sur la nécessité de choisir avec le plus grand soin les membres du *School Board*. Nous disons à nos adversaires : Oui, nous sommes avec vous pour désirer que le haut office de gardien de nos écoles publiques ne soit confié qu'à des hommes de mérite, conformément aux traditions de nos ancêtres; mais si vous cherchez, foulant aux pieds ces traditions, à imposer à cette communauté une méthode étrangère, qui ne peut alléguer d'autre justification qu'une défiance déguisée des théories démocratiques et du peuple américain, alors je m'élève et je suis sûr que cette assemblée s'élèvera avec moi contre vous[1] »!

[1] M. Anderton, membre anglais de la Commission Mosely, tient de même pour la méthode démocratique. Il est choqué de l'élection à deux degrés qui se pratique à New York et à Chicago : « It strikes one from England as very strange that in America the people should be satisfied with such an antidemocratic method of constituting the authority having charge of education ». *Reports...*, p. 3.

Un *School Board*, qu'il émane du suffrage universel au premier ou au second degré, peut, ou bien avoir la prétention de « diriger » lui-même les écoles locales, ou déléguer une partie de ses pouvoirs. Il n'est pas sans exemple, tant s'en faut, que des *Boards*, se prévalant du mandat illimité qui leur a été confié par des « électeurs intelligents », se croient qualifiés pour se mêler de tout ce qui concerne les écoles, et multiplient à cet effet les « commissions exécutives » (*executive sub-committees*). Mais, d'ordinaire, on a été amené, par la force des choses, à reconnaître que, en principe, le *Board* doit se réserver la décision dans les questions générales et de finances, et confier l'administration scolaire proprement dite (*school management*) à des fonctionnaires spéciaux, hiérarchisés sous un chef.

« Les détails de l'administration scolaire, dit M. A. Bushnell Hart, sont à régler par des administrateurs, hommes du métier, absolument comme ceux de l'administration des chemins de fer sont réglés par des ingénieurs de profession. De mon expérience personnelle dans un *School Board* urbain, je conclus que les Boards feraient bien de se confiner dans l'étude de certains problèmes (introduction de nouvelles branches d'études dans les programmes, création de nouveaux types d'école, développement des Kindergarten et des *Manual Training Schools*, établissement de méthodes convenables pour vérifier l'aptitude des maîtres); aux experts revient le reste, c'est-à-dire l'arrangement des programmes, la construction des maisons d'école, le

choix du mobilier et des livres scolaires, etc.[1] » — En fait, le chef de la hiérarchie administrative, institué par le *Board*, qui porte le titre de « Superintendent », dispose le plus souvent d'un pouvoir autocratique. Car c'est lui qui choisit les maîtres; de lui dépendent les promotions; le personnel est dans sa main. Et, s'il est habile et énergique — s'il a, comme on dit, de l'autorité — il fait du *Board* tout ce qu'il veut. Les Anglais de la Commission Mosely ont constaté cet état de choses avec la plus vive surprise. « Le gouvernement des surintendants américains, dit le rev. A. W. Jephson, membre du *School Board* de Londres, est pratiquement absolu. Je ne suis pas certain que le peuple anglais s'accommoderait d'un pareil régime. Il a des avantages : unité de direction, direction par un expert, discipline du personnel, etc. [Les avantages de la tyrannie, si le tyran est un bon tyran.] Mais il a les inconvénients ordinaires de l'autocratie et décourage les bonnes volontés particulières. » « Le grand inconvénient que je vois à ce système, dit, de son côté, M. Shepheard, président du Technical Education Board du London County Council, est que l'éducation aux États-Unis est ainsi dirigée par des fonctionnaires payés, dont c'est le métier[2]. » M. M. E. Sadler conclut : « On constate en Amérique la force ascendante des tendances à la centralisation et à l'absolutisme d'experts commissionnés *ad hoc* dans les questions d'édu-

[1] A. Bushnell Hart, *Actual Government*, p. 551.
[2] *Reports*... p. 211, 253. Cf. p. 124.

cation, à cause des nécessités administratives, et parce que le système contraire de l'administration directe des écoles par les élus du suffrage universel a échoué. Dans plusieurs grandes villes américaines, le surintendant est roi. Chose singulière s'il se développait, comme il semble, sur le sol des États-Unis, une forme nouvelle de gouvernement local : l'autocratie d'experts investis d'une dictature à temps[1]. »

Il ne suffit pas, en vérité, que l'administration de l'instruction publique soit locale, au lieu d'être nationale, pour que tout soit pour le mieux. On médit, ici, de l'omnipotence de notre bureaucratie d'État. Mais, après tout, le régime français et allemand supprime radicalement ou atténue beaucoup une foule d'abus possibles et qui se voient ailleurs. — Les énormes budgets de l'instruction publique sont votés et employés régulièrement, en France et en Allemagne ; aux États-Unis, le président Eliot, faisant récemment l'éloge des écoles de Saint-Louis (Missouri), attribuait leur prospérité à cette circonstance exceptionnelle que le *Board*

[1] *Special Reports on Educational Subjects*, XI, II (1902), p. 462. — Ce régime est, du reste, en parfait accord avec l'esprit général des institutions américaines, qui préfère nettement, du haut en bas, le gouvernement dictatorial par des individus responsables au gouvernement anonyme des assemblées : « The State, or City departments of education, the universities, colleges or high schools, all alike are controlled to an extraordinary degree by the president or director, the theory being that the strong government of one carefully selected man is superior to the best possible government of committees. » (T.-G. Foster, dans *Reports...*, p. 125).

local peut compter sur des revenus réguliers[1]; et rien n'est plus commun, dans les journaux américains, que de virulentes accusations au sujet de la dilapidation des « school funds »[2]. — Ici, l'influence des politiciens sur les écoles est relativement faible, car les maîtres ont des droits et des garanties. Que ceux qui trouvent ces droits et ces garanties insuffisantes comparent leur sort à celui des maîtres américains, engagés pour un temps, et à la merci des exigences ou des intrigues locales. On entend dire là-bas que la discipline scolaire souffre de ce que les élèves savent très bien que le maître peut être renvoyé du jour au lendemain lorsqu'il ne plaît pas au public dont leurs parents font partie; et que si l'enseignement n'est pas encore aux États-Unis une profession régulière, ce n'est pas seulement à cause de l'insuffisance des salaires : c'est parce que l'absence de sécurité et d'indépendance en

[1] « Your board is in a position to exercise foresight in the matter of expenditures, to an extent not true elsewhere. They know what the income will be, and can depend upon it for next year after ; so that they can look ahead..... You have wisely given your board absolute control of the schools, with a school fund fixed at so many mills of taxation upon every dollar of taxable wealth, so that they can depend upon a stability of income. Where else is there such independence of action? Certainly not in New England or the Eastern cities. »

[2] Extrait d'un journal de Chicago, oct. 1904 : « The reason for this hurtful action toward the pupils on the part of the School Board is the lack of money in the school fund. The tax dodgers have been highly successful in evading their responsability to the public schools. Another cause of loss to this educational fund, which should be held sacred from looting in every form, is the method employed by State's Attorney D*** to make himself a rich man out of fees while in office. »

dégoûte[1]. — Les professeurs français se plaignent parfois des programmes qui leur sont imposés et de l'autorité qu'exercent sur eux des administrateurs, inspecteurs, proviseurs, etc., plus ou moins bien choisis dans leurs rangs par la faveur ministérielle. Mais, à New York, le nombre des *supervisors* (inspecteurs) sous les ordres du surintendant est « absurdement grand »; il n'est pas permis de s'écarter des programmes approuvés par le surintendant ni d'adopter des livres de classe qui ne soient pas sur sa liste. L'initiative des directeurs d'écoles (*headmasters*) eux-mêmes est plus restreinte qu'en Europe[2]. Tout est conduit militairement. — Il n'y a pas, comme on sait, de tyrannies plus lourdes que les petites tyrannies locales[3].

Les admirateurs des institutions américaines, qui les admirent parce qu'ils ne les connaissent guère et surtout parce qu'ils détestent les nôtres, ou parce qu'ils ne dirigent pas les nôtres, sont bien obligés, lorsqu'on les invite à regarder de près, d'ac-

[1] *Reports*. p. 12, 168. Cf., au sujet de l'influence des politiciens sur les écoles, *The Forum*, oct.-déc. 1903.

[2] *Ibid.*, p. 3, 13 : « As they work to a common programme, both the freedom of the high schools and the responsibility of their directors is limited in a way althogether unknown here [en Angleterre], perhaps to an unfortunate extent... »

[3] Voir, au sujet de l'administration des écoles américaines, des *School Boards*, des surintendants, de l'intervention des politiciens, etc., le livre de W. E. Chancellor, qui vient de paraître : *American Schools, their administration and supervision* (Londres, 1905).

corder tout ce qui précède ; mais ils se retranchent aussitôt dans des positions qu'ils croient plus fortes. — La décentralisation, telle qu'elle existe en Amérique, ne permet-elle pas plus de variété que chez nous? Les programmes sont impératifs; mais, par cela même qu'ils ne sont pas édictés pour le pays tout entier, ils sont sans doute mieux appropriés aux besoins locaux. D'autre part, en admettant que la liberté ne soit pas plus grande que chez nous *dans l'enseignement public*, la liberté de l'enseignement privé est complète ; et c'est l'essentiel. Chaque confession (c'est là le point, comme on sait) peut ouvrir des écoles et enseigner à sa guise, sans contrôle. Que ne peut-on pas attendre d'un pays qui jouit d'un bienfait si inestimable?

La première de ces deux positions nouvelles est extrêmement forte : il est trop clair, en effet, que la décentralisation — comme la centralisation, du reste — a aussi des avantages. L'idéal serait de concilier ce qu'il y a de bon dans les deux systèmes. Mais c'est à quoi, précisément, l'on travaille de nos jours en Amérique comme en Europe. Dans l'Europe continentale, où c'est la centralisation qui est traditionnelle, on commence à tolérer, et même à encourager, des expériences et des adaptations locales, et à accorder aux écoles une certaine autonomie. Aux États-Unis, où toute la tradition nationale est dans le sens opposé, on commence à ouvrir les yeux aux inconvénients d'un morcellement excessif et à imaginer des procédés d'unification. Le principal de ces procédés est sans doute l'*Accrediting system* que la plus ancienne et la plus

florissante des Universités d'État, celle du Michigan (Ann Arbor), met en pratique depuis trente ans avec succès et qui, adopté successivement par la plupart des Universités du Centre et de l'Ouest, se répand maintenant dans l'Est, de sorte qu'il paraît destiné à s'universaliser. L'*Accrediting system* permet d'imposer certaines exigences communes aux établissements secondaires, autonomes, qui préparent des élèves aux études universitaires. L'Université de Michigan dispense, depuis 1872, de tout examen d'immatriculation les étudiants qui lui arrivent avec un certificat d'études délivré par une école « accréditée »; mais l'Université n' « accrédite » que les écoles où le niveau des études est honorable et qui lui permettent de s'en convaincre par des inspections régulières. En échange des privilèges qui résultent pour elles de cette espèce d'affiliation[1], l'Université oblige ainsi les écoles à se conformer à des règles identiques, pour le bien des études. Le résultat, dans les États où l'*Accrediting system* a été mis en vigueur, est que tous les établissements accrédités ont pris un air de famille et que « tout le système d'éducation a été singulièrement unifié et fortifié ». « De la sorte il est loisible aux hommes les plus intelligents des Universités américaines de diriger l'œuvre des écoles secondaires et de lui donner, pour

[1] L'immatriculation des anciens élèves sans examen n'est pas le seul avantage qui résulte de l'affiliation : les *scholarships* (bourses) universitaires ne sont plus données au concours, mais réparties entre les écoles accréditées par l'Université au prorata du nombre de leurs élèves.

ainsi dire, sa forme[1]. » — Dans le Minnesota, les écoles qui désirent être placées sur la liste « accréditée » sont inspectées par des fonctionnaires spéciaux (*High School inspectors*), désignés, non par l'Université de l'État, mais par un *State High School Board* dont le président de l'Université de l'État est le président-né. — Il est à noter, en outre, que l'*Accrediting system* s'étend, non seulement en surface, dans tous les pays de l'Union, mais en profondeur : la *North Central Association of Colleges and Secondary Schools* a nommé en 1901 une commission pour élaborer un plan « de nature à procurer un degré d'uniformité raisonnable » dans les écoles qui préparent aux « Collèges » secondaires : à l'exemple des Universités, les Collèges qui font partie de cette Association n'admettront désormais sans examen que les anciens élèves d'écoles accréditées; et ne seront accréditées que les écoles qui pratiqueront un cours d'études défini. Au sentiment des pédagogues américains, cette décision prise par l'*Association of Colleges* est un des événements les plus caractéristiques de ces dernières années[2]. —

[1] *Reports...*, p. 117, 241, 288, 319.

[2] « I believe that this movement of the North Central Association defining units of study and the way in which these should be pursued, together with the simplification and unification of high school inspection by the various Universities and Colleges, will prove the most important uplift given the high school for many a day. It will furnish something systematic and scientific which will form a guide for all schoolmen to follow » (A.-S. Whitney, cité par le président Harper, dans les *Addresses and Proceedings of the National Educational Association*, 1902, p. 360). — Sur les antécédents et l'historique du mouvement, voir

Tout concourt ainsi à démontrer que les Américains aspirent à se débarrasser, autant que possible, de la décentralisation qu'on leur envie, ou plutôt à en corriger les effets, qui sont fâcheux.

Quant à la « liberté de l'enseignement », au sens précis de cette expression dans la politique française, elle est à peu près illimitée aux États-Unis. N'importe qui peut enseigner n'importe quoi, s'il trouve des élèves; les pouvoirs publics, qui ont leurs écoles, se désintéressent de cette concurrence. Et ce n'est pas ici le lieu d'examiner si cette attitude est bonne ou mauvaise, imprudente ou sage. Mais quelques faits sont à méditer.

1° Un parti considérable, aux États-Unis, regrette que la liberté de l'enseignement soit excessive dans ce pays. « Aucune communauté américaine n'a, jusqu'ici, adopté le système français de demander quelques garanties aux gens qui font métier d'enseigner... Il serait pourtant raisonnable que l'État, qui délivre des licences aux droguistes, exigeât des maîtres qui enseignent dans les établissements privés des preuves de capacité... C'est exagérer aussi l'application des principes que de souffrir l'établissement d'écoles élémentaires privées où l'enseignement est donné dans une autre langue que l'anglais. » (A. Bushnell Hart, *Actual Government*, p. 540.)

2° Il faut faire des distinctions parmi les écoles « privées ».

E. E. Brown, *The making of our middle schools* ew (NYork, 1903), chap. XVII.

A l'est des Alleghanies, il y a beaucoup d'écoles *secondaires* de ce genre. Cela s'explique historiquement, parce que, dans cette région, les pouvoirs publics n'ont entretenu longtemps que des écoles élémentaires ou primaires; dès lors il était inévitable que des écoles secondaires ou supérieures fussent fondées par des particuliers ou par des associations : par des gens riches et zélés pour la haute culture, qui firent des donations (*endowed schools*); par des spéculateurs qui virent là une opération lucrative; enfin par des associations religieuses, avec des intentions de propagande confessionnelle. Toutes ces écoles subsistent aujourd'hui à côté des écoles publiques qui ont surgi depuis, non seulement parce que leur passé les a, pour ainsi dire, consacrées, mais parce qu'elles ont encore des raisons d'être : elle sont payantes, parfois très coûteuses, et les gens qui ont de l'argent les préféreraient déjà, pour ce seul motif, à la *public school* démocratique; elles offrent en outre aux familles à leur aise des avantages positifs que la meilleure des *public schools* ne saurait présenter : l'internat à la campagne; soins spéciaux pour les enfants délicats ou arriérés; personnel mieux payé que celui des écoles publiques et par conséquent choisi, d'où niveau d'études supérieur. Les plus florissants des établissements secondaires aux États-Unis, ceux que l'on fait visiter de préférence aux étrangers, sont les grandes *Boarding Schools* de l'Est, qui ont des ressources personnelles et dont les fonctionnaires ne sont pas à la nomination des autorités. La plupart de ces établissements ont, tou-

tefois, un caractère semi-public, en ce que les Gouvernements leur ont conféré des chartes et leur viennent en aide par des exemptions totales ou partielles d'impôts.

Mais le cas des grandes *Boarding Schools* de l'Est n'est pas du tout le même que celui des écoles *primaires* libres, infiniment moins connues, dont on constate l'existence dans toutes les régions des États-Unis. Celles-ci n'ont pas été établies à l'origine pour combler des lacunes, car il y en a aussi dans les communautés nouvelles de l'Ouest, comme celles de l'Oklahoma, dont le premier soin, lorsqu'elles naquirent, fut de se bâtir des écoles primaires publiques. Elles n'ont pas de caractère commercial puisque, gratuites comme les écoles publiques, elles coûtent cher et ne rapportent rien à ceux qui les entretiennent. Le personnel n'en est pas plus choisi que celui des écoles publiques, étant encore plus mal payé; et tout le monde reconnaît, au contraire, qu'il est inférieur. Il s'agit donc, il ne peut s'agir que de propagande religieuse. Certaines sectes considèrent, en effet, l'école publique comme funeste pour la foi de leurs ouailles; et ce sentiment est assez vif pour les conduire à s'imposer des sacrifices très lourds. Les membres de ces sectes acquittent, comme tout le monde, les taxes scolaires publiques, et contribuent, en outre, de leur plein gré, aux frais de leurs écoles confessionnelles, d'où tous les « gentils » sont exclus.

Le peuple américain a toléré très volontiers, jusqu'ici, les écoles primaires confessionnelles. Il est un

peu choqué, certainement, dans sa naïve satisfaction de lui-même, que l' « école publique américaine » inspire des scrupules de conscience à des citoyens américains. Cette école est neutre ; il n'y est jamais question de religion ; la Bible même y est interdite, crainte de choquer les Églises qui n'en pratiquent pas la lecture. La neutralité absolue n'est-elle donc pas le seul système qui, dans un pays où les sectes sont innombrables, soit propre à ne blesser personne ? Mais, après tout, les gens sont bien libres. S'ils croient leur foi si fragile que leurs enfants aient besoin, pour la conserver, de ne point apprendre à lire et à écrire sous des maîtres qui ne la partagent pas ou qui ne l'enseignent pas, c'est leur affaire ; cela n'a d'inconvénients que pour eux[1]. — Ajoutons que les écoles primaires confessionnelles sont relativement peu nombreuses. Deux ou trois sectes seulement en ont : l'Église catholique romaine, la haute Église épiscopale et l'Église luthérienne. Elles n'enlèvent aux écoles publiques qu'un treizième environ de la jeunesse nationale. La concurrence paraît sans danger et le déchet insignifiant[2].

[1] Qui se proposerait d'étudier à fond la question des écoles confessionnelles aux États-Unis devrait tenir compte d'un très curieux pamphlet dirigé contre ces écoles par un prêtre catholique dissident : J. J. Crowley, *The parochial School. A curse to the Church, a menace to the Nation* (Chicago, 1905).

[2] Et puis on n'y pense pas. L'exposition des écoles privées des États-Unis à l'Exposition de Saint-Louis a été une surprise : « The display [des écoles luthériennes] is noteworthy as a reminder of the existence of an influential organization of denominational schools concerning which the country at large is but little informed ». (*The Forum*, oct. 1904, p. 260.)

Cependant, de deux choses l'une : ou le catholicisme, ralliant autour de lui les autres Églises sacerdotales, deviendra aux États-Unis la puissance formidable que quelques-uns entrevoient déjà[1]; ou il restera à l'état de minorité tenue en échec. Dans le second cas, il n'y a pas de raison pour que le peuple américain ne laisse point, à l'avenir comme par le passé, les écoles primaires confessionnelles courir leurs chances, végéter ou mourir de leur belle mort. Si l'autre hypothèse se réalisait, nul ne pense là-bas et personne ne doit penser ici que le peuple américain verrait sans s'émouvoir les écoles confessionnelles étouffer l'école publique ou prétendre, comme quelques-unes l'ont déjà fait timidement[2], à partager avec elle l'argent des taxes scolaires. La liberté de l'enseignement existe aux États-Unis; mais les lois et les mœurs interdisent absolument aux pouvoirs publics de subventionner l'enseignement de la religion et des écoles destinées à protéger des croyances religieuses, quelles qu'elles soient. Liberté? oui, tant qu'elle est sans danger; mais, sous couleur de liberté, participation aux privilèges légitimes de l'enseignement public? jamais.

Un dernier mot. Les « Collèges » et les « Universités » qui ont été fondés jadis par des dénominations religieuses, surtout dans la région de l'Est, se sont

[1] Cette hypothèse est généralement considérée comme absurde par les Américains. Mais les étrangers clairvoyants sont d'un autre avis. Voir, par exemple, le sentiment du professeur Rhys (de l'Université d'Oxford), dans *Reports*, p. 316.

[2] *Special Reports on Educational Subjects*, XI, p. 453.

dépouillées peu à peu, plus ou moins, de tout exclusivisme confessionnel, à l'exception de l'Université catholique de Washington. Ces établissements sont maintenant ouverts à tout le monde. Aucun *test* n'est imposé aux maîtres qui y enseignent (si ce n'est dans les Facultés de théologie, où c'est bien naturel). La plus récente des Universités de ce genre, celle de Chicago, est baptiste ; mais toutes les croyances y sont admises et professées jusqu'à l'agnosticisme inclusivement; elle est même anathématisée, pour ce motif, par les Baptistes orthodoxes.

ORGANISATION DES ÉTUDES

Nous avons en Europe une idée assez nette de ce qu'est l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, et des différences entre ces trois degrés de l'enseignement public. Il n'en était pas ainsi au moyen âge. Et, dans les pays de langue anglaise, les choses sont demeurées jusqu'à nos jours, sur ce point, dans une confusion presque médiévale.

En Europe, la coordination des degrés de l'enseignement public, primaire, secondaire et supérieur, n'est pas un problème pressant. On cherche, il est vrai, à faire en sorte que la transition du primaire au secondaire soit de plus en plus facile [1]. On discute pour

[1] Notamment en supprimant, au programme des classes préparatoires de nos lycées, tout ce qui n'est pas au programme

savoir si les lycéens barbus, « vétérans » de première ou de mathématiques spéciales, ne seraient pas mieux à l'Université. Mais c'est tout.

Dans les pays de langue anglaise, au contraire, la question de la « coordination » est en première ligne à l'ordre du jour de la politique scolaire. L'Angleterre est si arriérée à cet égard que quelques observateurs anglais admirent l'Amérique d'avoir trouvé la solution du problème [1]. Mais c'est de quoi les Américains eux-mêmes ne se flattent pas encore. Ils ont conscience de se débattre, ici, dans une situation qui n'est pas satisfaisante, que l'histoire leur a faite, dont ils n'espèrent pas sortir de si tôt et dont voici, en peu de mots, les éléments.

Il y avait, autrefois, aux États-Unis comme dans l'Europe du même temps, des écoles primaires publiques et des « colleges », fondations privées, où l'on enseignait les humanités. Or il est arrivé que beaucoup de collèges se sont développés par en haut ou par en bas. Ceux qui se sont développés par en bas se sont annexé des « écoles préparatoires ». Ceux qui se sont développés par en haut sont devenus des « Universités » : la plupart des Universités américaines sont

des écoles primaires correspondantes. Ce qui ne va certainement pas sans quelques conséquences fâcheuses : l'enseignement des langues vivantes, par exemple, commence maintenant trop tard.

[1] *Reports of the Mosely educational Commission* (1904), p. 98. « America is undoubtedly far in advance of this country in that its education is graded and coordinated from the Kindergarten to the University... »

des collèges sur et autour desquels ont poussé toutes sortes de Facultés ou d'Écoles supérieures ou professionnelles; elles ressemblent ainsi, très singulièrement, aux Universités du moyen âge où les Facultés supérieures ou professionnelles (Théologie, Droit, Médecine) avaient été, pour ainsi dire, superposées à la Faculté fondamentale des Arts, dont les étudiants, de très jeunes gens, faisaient des études générales. Cette forme d'Université qui s'explique historiquement — l'Université dont le cœur est un « college » d'humanités — paraît si normale aux Américains que les fondateurs de nouveaux établissements universitaires l'ont, d'ordinaire, reproduite ; les plus récentes comme les plus anciennes des Universités américaines sont, à la fois, des Universités et des lycées ou des gymnases ; l'Université de Worcester (Mass.), dont son fondateur avait voulu faire exclusivement une école de hautes études, a été récemment obligée de s'assurer, comme les autres, une pépinière d'étudiants en ouvrant, elle aussi, un « college ».

D'un autre côté, les écoles primaires publiques ont prospéré et nous avons vu[1] que, pour faciliter aux élèves de ces écoles la continuation de leurs études, des *High Schools* ont été créées. Un enseignement « secondaire » est donné, aujourd'hui, dans plus de six mille *High Schools*. De là, les difficultés que l'on devine : quelles seront les relations entre l'enseignement secondaire des « Colleges », d'origine tradition-

[1] Voir plus haut, p. 138 et suiv.

nelle, et le nouvel enseignement secondaire des *High Schools*, lequel est comme une inflorescence sur la tige de l'enseignement primaire? La *High School* sera-t-elle préparatoire au « College », ou lui fera-t-elle concurrence? Comment, s'il y a lieu, s'opérera le passage de la *High School* au *College?* — Avec ce qui a été écrit là-dessus, on emplirait une bibliothèque; et ce n'est pas fini.

Autant qu'un étranger peut en juger, les inconvénients de l'incoordination se font sentir principalement, aux États-Unis, sur trois points :

1° On pourrait croire que la transition de l'école primaire à l'école secondaire du type *High School*, qui continue, par définition, l'école primaire, ne souffre aucune difficulté. Et les enfants passent très aisément, en effet, de l'une à l'autre. Mais l'opération se fait pourtant si mal qu'ils y perdent, d'habitude, un an ou deux de leur vie. Si, comme tout le monde le constate, l'Américain qui sort à dix-huit ans de la *High School* est en retard d'un an ou deux sur l'Européen du même âge qui a fait des études analogues, c'est, en grande partie, parce que, en Amérique, l'accès aux études secondaires n'a pas été bien réglé. L'école primaire dure jusqu'à quatorze ans, et les élèves n'y font rien, pendant les dernières années qu'ils y passent, qui les prépare aux études secondaires : il semblerait injuste (*invidious*), paraît-il, d'y différencier « vers douze ans, l'éducation de l'enfant qui n'a pas l'intention d'aller plus loin que l'école primaire, et celle de ses

camarades, les futurs élèves de la *High School* ». Le résultat est que 90 pour 100 des enfants de quatorze ans, au sortir de l'école primaire, vont à la *High School;* mais que, peu habitués à un travail intellectuel sérieux et rebutés par les connaissances nouvelles dont ils sont aussitôt accablés, le tiers d'entre eux se retirent, pour entrer dans la vie, au cours de la première année, tandis que les autres, pendant les quatre ans que dure la scolarité de la *High School*, ont une peine infinie à rattraper le temps perdu [1]. Le remède serait évidemment d'introduire des cours facultatifs à l'usage des futurs élèves de la *High School* dans les deux dernières années du curriculum primaire ou d'allonger de deux années préparatoires le curriculum secondaire : la clientèle des *High Schools* quitterait l'école primaire à douze ans. Ces solutions ont été, bien entendu, suggérées à satiété ; mais elles n'ont encore été adoptées que çà et là.

2° Relations entre le *High School* et le *College*. C'est le point le plus délicat.

Si les *High Schools* bornaient leur ambition, comme elles l'ont fait d'abord, à préparer aux collèges, la marche des études serait réglée d'une manière très intelligible. École primaire jusqu'à quatorze ans ; *High School*, correspondant aux premiers cycles de l'enseignement secondaire à la française, jusqu'à dix-huit ; *College*, ou dernier cycle de l'enseignement secondaire, à partir de dix-huit ans, s'étendant sur deux ou trois

[1] *Reports...*, pp. 113, 134.

années, jusqu'au grade (baccalauréat) qui ouvre l'accès de l'Université proprement dite. Dans ce système, le rôle de la *High School* est de donner les éléments d'une culture secondaire à ceux qui n'en demandent pas davantage, et de dispenser les collèges d'entretenir des écoles préparatoires. Alors la concurrence n'est pas entre la *High School* et le *College*, mais entre la *High School* et les écoles préparatoires au collège, académies privées ou *preparatory schools* des collèges eux-mêmes. Quant au passage de la *High School* au *College*, il peut se faire de deux manières. Ou bien chaque collège impose un examen d'immatriculation à l'entrée de ses cours; c'est ce qui s'est pratiqué longtemps; mais les résultats furent fâcheux : toute l'activité des *High Schools* risquait de se tendre vers la préparation des programmes de l'examen d'entrée[1]. Ou bien le certificat d'études délivré par la *High School* est considéré comme suffisant pour l'admission au *College*, sous certaines conditions. Ce dernier régime, inauguré dans le Michigan dès 1871, est aujourd'hui fort à la mode sous le nom d' « Accrediting system ». La plu-

[1] Inconvénients analogues à ceux de notre baccalauréat, mais aggravés par la variété des programmes : autant de programmes d'immatriculation que de collèges : « The College examination was the chief end and aim of much of the work offered by our secondary schools. There appeared a marked tendency to substitute a cramming process for real educational procedure. Teachers in secondary schools were too largely turned aside from the independent investigation of the essential problems of secondary education to more petty inquiries as to the exact nature of the entrance examinations at certain colleges » (E. E. Brown, *The making of our middle schools*, 1903, p. 371).

part des collèges universitaires dispensent désormais de toute épreuve d'immatriculation les jeunes gens qui ont fait leurs études dans les écoles « accréditées », c'est-à-dire approuvées et surveillées par eux. Pour obtenir la faveur d'être placées sur leur liste d'écoles accréditées, les *High Schools* se soumettent volontiers à l'inspection des grands collèges. De la sorte ce sont les écoles, et non pas les élèves, qui sont examinés ; et les cycles successifs de l'enseignement secondaire se trouvent articulés sans effort[1].

Mais il y a collège et collège. Dans une foule de petits collèges, qui végètent, les études secondaires ne sont pas d'un niveau supérieur à celui qu'elles ont ou qu'elles devraient avoir dans une *High School* convenable. Il s'ensuit que les *High Schools* aspirent, non pas tant à se faire accréditer par les établissements collégiaux de second ordre qu'à les supplanter. En fait, elles ont commencé à être, pour eux, des rivaux très redoutables. Lorsqu'elles les auront remplacés, ce qui ne saurait tarder, on sera nécessairement amené à se demander si la *High School* perfectionnée n'est pas capable de décharger les grands collèges universitaires eux-mêmes de ces deux ou trois années d'études secondaires dont ils font encore précéder les études d'Université, leur véritable raison d'être. Le mouvement en ce sens ne peut être qu'accéléré, semble-t-il,

[1] « The purpose of a well considered accrediting system is to encourage and build up real educational institutions of secondary grade. It has brought over schools into closer sympathy one with another. » (*Ibid.*, p. 376). Cf. plus haut, p. 161.

par la conviction grandissante qu'il y a lieu d'abréger la durée totale des études secondaires : il n'est pas normal, en effet, que, en Amérique, l'on ait besoin de retenir les jeunes gens jusqu'à vingt et un ou vingt-deux ans pour leur donner la culture secondaire que les jeunes Européens ont à dix-huit. On peut prévoir ainsi le temps où les *High Schools* feront tout à fait l'office de nos lycées ou de nos gymnases. Le président Harper, de l'Université de Chicago, s'exprimait en 1902 comme il suit : « Dans quelques États [de l'Ouest], la *High School* fait déjà le travail de la première année du *College* (freshman year), voire celui de la seconde (sophomore year), avec l'aveu et l'approbation des Universités locales. Cette tendance, désastreuse pour les collèges, n'en est pas moins très louable. L'avenir est là : *the leading High Schools carrying the work to the end of the sophomore year in College*. Tout milite en faveur de cette solution, et l'annonce ».

3° Juxtaposition, sinon confusion, du secondaire et du supérieur dans les Collèges universitaires ou Universités.

C'est ce phénomène qui donne aux Universités d'outre-mer leur allure originale. L'étranger qui traverse les grandes Universités américaines est surpris par les disparates qui en résultent : tout l'outillage de l'enseignement supérieur et des classes de lycée ; des conférences et des « séminaires » comme à Paris ou à Berlin, et, dans des salles voisines, des cours très élémentaires ; ici des exercices scientifiques, là des

exercices scolaires; des professeurs d'Université qui sont des savants et qui sont accablés d' « heures » de service comme le sont à peine, en Europe, les maîtres de l'enseignement secondaire ; des étudiants qui ont des clubs et des sociétés plus ou moins secrètes, dont les jeux publics font la gloire et la popularité de leur *alma mater*, et qui sont, pour la plupart, non des étudiants, mais ce que nous appelons des élèves : la grande majorité des héros du *football* et du *baseball* universitaires, aux États-Unis, sont des « freshmen » et des « sophomores », c'est-à-dire l'équivalent de nos rhétoriciens et de nos philosophes qui n'ont pas encore brigué le diplôme de fin d'études secondaires. — Mais à quoi bon insister ? Nous avons assez dit déjà que les principales Universités d'Amérique sont encore sur le « plan américain », et que ce plan comporte, avec des écoles professionnelles et scientifiques, un « College » qui leur sert, pour ainsi dire, de support.

Pour et contre ce système, il ne reste pas d'argument inédit à faire valoir. — Il n'est pas bon, certainement, que les mêmes personnes aient à donner un enseignement « secondaire » et un enseignement « supérieur ». « N'y a-t-il pas à craindre, a-t-on dit, qu'elles n'apportent dans l'enseignement secondaire les habitudes, des exigences, un goût de l'érudition et des recherches savantes qui ne conviennent qu'à l'enseignement supérieur ? » N'est-il pas à craindre plutôt, ou surtout, que le supérieur soit énervé par le voisinage du secondaire ? En fait, beaucoup de professeurs américains d'Université n'ont pas laissé d'autre bagage littéraire

que des livres de vulgarisation et des manuels *ad usum scolarum*. Peut-être parce que leur temps fut dévoré par des besognes scolaires : l'investigation originale suppose, non seulement une exertion d'esprit exceptionnelle, mais des loisirs. Peut-être parce que l'opinion publique, dans les milieux universitaires, attribue plus d'importance à l'habile distribution du savoir acquis, qui est l'idéal de l'enseignement secondaire, qu'à la production scientifique et à l'apprentissage des méthodes qui devraient être considérés comme les fins de l'enseignement supérieur. M. H. Münsterberg, Prussien d'origine et d'éducation, et maintenant professeur à l'Université de Cambridge, Mass., a soutenu très vertemeut cette dernière hypothèse : « Oui, dit-il, il y a maintenant une science américaine, comme une science allemande ; mais c'est comme quand les Allemands prétendent qu'ils jouent, eux aussi, au football ; ils y jouent, bien sûr, mais en veston et sans ôter leurs faux cols... C'est que la science [l'investigation originale et de première main] est tenue dans les Universités allemandes pour une nécessité, et, dans les Universités américaines, pour un élément accessoire, presque pour un luxe. Ce fait lui-même a des causes plus profondes. En Amérique, l'Université n'est guère que la continuation du Collège universitaire, sans grande différence qualitative : les *postgraduates* [bacheliers] ont plus à faire que les *undergraduates* [freshmen et sophomores] et se spécialisent davantage ; mais il n'y a rien, dans le travail auquel ils se livrent, qui soit foncièrement nouveau

pour eux. L'Université est un collège plus difficile, mais un collège jusqu'au bout... L'esprit dominant dans les Universités américaines est celui de l'enseignement secondaire [1]. »

Münsterberg exagère ici pour produire plus d'effet [2], mais il a raison au fond : dans les Universités américaines, c'est le collège, la section la plus ancienne, la plus nombreuse et la plus brillante du corps universitaire, qui, jusqu'à ces derniers temps, a donné le ton, de sorte que le secondaire a, jusqu'à un certain point, contaminé le supérieur. Il ne faudrait pas voir là, cependant, une raison de plus pour souhaiter que toutes les Universités américaines se débarrassent bientôt de leurs collèges secondaires au profit des *High Schools* transformées; car, à supposer même que cette réforme fût immédiatement possible (et elle ne l'est point), elle n'aurait pas *ipso facto* pour conséquence le triomphe de la conception scientifique de l'enseignement supérieur.

Cette réforme ne sera pas possible, d'ici à fort longtemps, dans les grandes Universités de l'Est, telles que Harvard, Yale et Columbia, parce que ce sont les collèges de ces Universités qui, après leur avoir donné naissance, les font vivre. En s'amputant de leurs collèges, les vieilles Universités collégiales perdraient trop : amis, libéralités, prestige, affluence de jeunes

[1] H. Münsterberg, *Scholarship*, dans *American Traits*, p. 87 et s. Cf. plus haut, p. 116.

[2] Voir, à titre de correctif, la contrepartie de ces critiques dans l'ouvrage du même auteur intitulé *The Americans* (1905).

gens. Au reste, les *High Schools* de l'Est sont parmi celles qui se contentent encore du rôle d'écoles préparatoires au « college ».

Cette réforme, fût-elle faite, resterait, par elle-même, absolument stérile. Il y a, dans le Far West, de petites Universités qui sont très fières de ne pas avoir de « college » et qui se croient supérieures, pour ce motif, à leurs voisines, encore fidèles au « plan américain ». Cela ne les empêche pas de leur être, parfois, inférieures à tous égards. Elles se sont coupé la queue; elles n'ont pas été transformées pour autant ; cette opération mécanique ne leur a pas conféré l'esprit scientifique qui leur manquait. — Le seul principe efficace de régénération, c'est le développement dans la société américaine d'un idéal plus compréhensif et plus relevé de l'enseignement supérieur. L'idéal européen de l'enseignement supérieur, conçu comme instrument de progrès scientifique, est déjà celui d'une puissante minorité, sinon d'une majorité, dans le monde universitaire américain. Lorsqu'il y sera solidement établi, un départ se fera de soi-même, au sein des Universités, entre le secondaire et le supérieur. Et même ce *processus* est déjà commencé depuis longtemps ; il est en très bonne voie ; il s'achèvera sans doute plus tôt que les philippiques de Münsterberg ne le donneraient à penser.

Mais alors, si les Universités américaines distribuaient un enseignement vraiment supérieur, on fait remarquer qu'il n'y aurait plus que des avantages à ce qu'elles gardassent leurs « colleges ». Elles sont en mesure

d'offrir à la clientèle collégiale des bienfaits que cette clientèle ne saurait trouver ailleurs : des cadres délicieux pour la vie scolaire, des bibliothèques et des facilités de travail incomparables, un milieu intellectuel et social, des traditions et de grands exemples vivants. En ce cas, c'est, par un juste retour, le supérieur qui tonifierait le secondaire. Ce nouvel état de choses n'est pas loin d'être, dès maintenant, réalisé à Harvard.

En résumé, le primaire, le secondaire et le supérieur qui, en Europe, sont nettement distingués, se fondent, aux États-Unis, par les bords ; le passage de l'un à l'autre se fait par d'obscures transitions insensibles. Ce système, *system of sliding scales*, est défendu, comme non seulement naturel, mais très approprié et le seul possible dans un pays où, rien n'étant décrété d'en haut, les institutions scolaires évoluent spontanément[1]. Il paraît aussi très démocratique : pas de barrières, une seule avenue qui conduit du kindergarten aux plus hautes études spéculatives, avec des embranchements à diverses distances par où chacun se retire quand il veut[2]. On reconnaît d'autre part qu'il a conduit à

[1] « In a country where the greatest educational progress comes through the slow raising of the standards of requirements in the social consciousness, the system of sliding scales offers the best chance for healthful development : and the raising of the graduate schools to the plane of real Universities can come only as the fruit of such a system, just as the present graduate school has developed itself naturally by that system out of the average College. » (H. Münsterberg, *o. c.*, p. 98).

[2] Éloge de l' « American aspiration after completeness and

« quelques incongruités ». Mais ces incongruités ont été ou seront corrigées ; et la tendance générale est visiblement vers un état de choses assez analogue à celui qui existe chez nous. Nous n'avons donc rien à apprendre de ce côté.

PROGRAMMES, MÉTHODES ET RÉSULTATS

L'histoire des programmes scolaires aux États-Unis se résume comme il suit. A l'origine, cours d'études uniformes, imposés par l'ancienne tradition européenne de la culture « classique ». La nécessité d'introduire des enseignements nouveaux pour pourvoir à des besoins nouveaux disloque les programmes traditionnels, comme en Europe. Alors deux systèmes se présentent : instituer *plusieurs* cours d'études parallèles, avec des programmes variés, mais impératifs et définis ; ou bien reconnaître aux élèves le droit de choisir librement, sur la liste des enseignements donnés à l'école, ceux qu'il leur convient de suivre : que chacun se fasse à lui-même son programme. Une solution intermédiaire consisterait à laisser le choix entre des cours d'études dont certaines matières seulement seraient obligatoires et les autres à option. En Europe le premier de ces trois systèmes a été adopté d'abord. Aux États-Unis le second (*free election*) a trouvé des

consecutiveness in the organization of educational institutions » dans E. E. Brown, *o. c.*, p. 369.

partisans; mais il a donné lieu à des abus qui ont préparé une réaction ; de sorte que l'avenir paraît être, en Amérique comme chez nous, au troisième, c'est-à-dire aux cours d'études parallèles, avec droits d'option limités.

Les partisans de l'option libre font valoir, on le pense bien, en faveur de cette méthode qu'elle permet les initiatives individuelles. « On se contente, dit M. Compayré, de proposer une grande variété d'études qui, prises toutes ensemble, constitueraient une véritable encyclopédie ; l'élève, qui ne peut tout embrasser, se décide, selon ses aptitudes et ses goûts, pour tels ou tels enseignements... Comme nous sommes loin des règles uniformes et tyranniques qui président en Europe aux études secondaires ! On trace sans doute leur chemin aux élèves, en leur indiquant deux ou trois directions différentes, mais, pour arriver au même baccalauréat, ils peuvent à leur gré prendre une route ou une autre, concentrer leur attention sur certaines matières, en négliger d'autres, faire enfin acte de personnalité ; et, par suite, travailler avec plus d'entrain et de compétence, réussir mieux dans des études qui en majeure partie ne leur sont pas imposées et qu'ils ont spontanément préférées à d'autres. Nous n'hésiterons pas à dire que le système des cours électifs, qui est plus ou moins pratiqué dans les écoles secondaires d'Amérique, mais qui l'est partout dans une certaine mesure, confère à ces écoles un caractère de vitalité auquel ne peuvent prétendre les classes de nos lycées français où, pêle mêle, des élèves de toute valeur intel-

lectuelle et de toute destination sociale sont astreints à suivre le même régime d'enseignement[1]. » Mais un cours d'études, pour être profitable, doit être rationnel; et n'est-il pas absurde de confier à des enfants, sous le fallacieux prétexte qu'ils y sont intéressés, le soin de combiner eux-mêmes un cours d'études rationnel ? Tel est l'avis de bien des gens. « *Miscellaneous election from a miscellaneous mass of offered courses*, voilà, dit M. E. E. Brown, le danger ; un cours d'études pour chaque élève, si vous voulez, mais que ce soit un cours d'études organique et vraiment digne de ce nom[2] ». « *Elective studies*, dit le président Harper. S'agit-il d'un agencement d'études en groupes de matières apparentées ? pas d'objection. Mais nous protestons très fermement contre l'affirmation que le programme dressé, pour lui-même, par n'importe quel élève est nécessairement préférable à tous les programmes élaborés par des experts qui ont eu en vue les intérêts de la véritable culture. Même au collège universitaire, le freshman et le sophomore se montrent totalement incapables, d'ordinaire, de choisir avec discrétion entre les divers cours : ils se décident pour des motifs puérils (l'heure où tel cours a lieu, parce qu'ils ont entendu dire que tel cours est plus facile, etc.); ils ne se préoccupent presque jamais de choisir des enseignements harmoniques et complémentaires. Disons-en autant des parents et des maîtres, dont on prétend que

[1] G. Compayré, *Enseignement secondaire* (Exposition de Chicago, 1893), p. 14.

[2] *The making of our middle schools*, p. 440.

les conseils éclairés atténuent les périls de l'option libre : les parents sont très sujets à se laisser influencer par des lubies passagères; les instructeurs sont naturellement partiaux pour les connaissances qu'ils enseignent[1] ».

La liberté d'option absolue a été discréditée par le *bluff* : par les écoles qui, pour jeter de la poudre aux yeux, inscrivaient naguère jusqu'à trente ou quarante matières diverses sur la liste de leurs enseignements et qui laissaient le choix libre entre l'apiculture et le latin, entre le jardinage et les mathématiques, par exemple ; et l'on tend aujourd'hui, aux États-Unis, à pratiquer de plus en plus le régime des cours d'études parallèles, comme en Allemagne et en France. Il y a maintenant en Allemagne plusieurs espèces de gymnases (classiques, réaux) ; il y a, dans les lycées français, plusieurs combinaisons d'enseignement secondaire à choisir (latin-grec, latin-langues vivantes, latin-sciences, sciences-langues vivantes). De même, aux États-Unis, dans les villes où il existe plusieurs *High Schools*, quelques-unes se consacrent exclusivement à une certaine espèce d'enseignement secondaire (*Commercial High Schools*, *Manual Training High Schools*, etc.); ailleurs, les *High Schools* offrent chacune plusieurs combinaisons définies : *classical course*, *latin, scientific* ou *regular course*, *modern language course*, *commercial course*, *teacher's training course*, etc.

Il ne faut pas oublier, du reste, que chaque commu-

[1] H. Harper, *Educational progress of the year* 1901-1902, p. 357.

nauté a ses écoles qu'elle gouverne librement. Dans chaque école publique les programmes des divers *courses* (choix des matières d'enseignement, nombre d'heures réservé à chacune) sont donc à la merci des Boards of Education locaux et de leurs superintendents. Les établissements privés font aussi, cela va de soi, comme ils l'entendent. D'où une variété, extraordinaire en apparence, de « plans », de « cédules », d'arrangements, qui, au premier abord, déconcertent l'observateur. Toutefois l'incohérence n'est pas si grande qu'on le croirait volontiers. Il y a même aujourd'hui, comme le remarque E. E. Brown, d'étonnantes similitudes dans la disposition générale des plans d'études d'un bout à l'autre de l'Union[1]. — Cela tient à ce que, de divers côtés, on a fait effort, en ces derniers temps, pour « unifier » les programmes. Dans quelques États de l'Ouest, toutes les *High Schools* ont déjà les mêmes, comme nos lycées de France. Toutes les écoles « accréditées » par la même Université tendent à se ressembler. Le régime en vigueur dans certaines grandes écoles est imité par d'autres : c'est ainsi que le système d'Harvard College, tel qu'il a été modifié à Johns Hopkins, est devenu celui de plusieurs collèges universitaires (quatre cours distincts d'études collégiales : classique, historique, linguistique et littéraire, scientifique). Enfin on montre d'ordinaire assez d'empressement à tenir compte des conseils émis par les Conventions d'experts en matière d'éducation qui se

[1] E. E. Brown, *o. c.*, p. 419.

réunissent de temps en temps pour délibérer sur les questions de programme, comme le Comité des Dix de 1892 et la *North central association of colleges and secondary schools*. Cette dernière Association a, en 1902, défini, après les recommandations du *College entrance examination Board of the Middle States and Maryland*, du Comité des Douze de l'*American philological Association*, du Comité des Douze de la *Modern language Association*, du Comité des Sept de l'*American historical Association*, etc., les quinze *units courses of study* d'un cours normal de *High School*, et déterminé, parmi ces unités, celles qui doivent être obligatoires, avec des instructions détaillées sur les questions à traiter et les méthodes convenables.

Rien n'autorise à penser que les programmes en formation de l'enseignement secondaire américain s'annoncent comme mieux conçus que les nôtres, qui sont aussi en expérience depuis quelques années seulement. On se dispensera donc d'une comparaison fastidieuse et qui n'aboutirait à rien[1]. Arrêtons-nous sur

[1] Un mot seulement au sujet des études « classiques ». On dit communément, en Europe, que la liberté du choix, laissée aux jeunes Américains, n'entraîne pas la désertion des études classiques : les latinistes ne cessent pas d'être nombreux ; l'enseignement gréco-latin est toujours en honneur, « soutenu par l'opinion publique, choyé par les leaders de l'éducation... » (G. Compayré, *o. c.*, p. 15). Les Français d'aujourd'hui ont été qualifiés par M. F. Brunetière de « triples Bouvards et Pécuchets » parce qu'ils abandonnent la culture classique, sous prétexte de progrès, au moment précis où les Américains s'en emparent. — Très bien. Mais est-il vrai qu'ils s'en emparent ?

Un des traits saillants de l'évolution présente des écoles secondaires en Amérique, disait le président Harper en 1902.

un seul point, où les États-Unis ont sûrement pris l'avance sur tous les autres pays.

Manual Training. — C'est une très vieille idée, qui reparaît périodiquement, que celle du « retour à la nature ». Elle conduit, en pédagogie, à recommander l'union de l'éducation intellectuelle avec l'apprentissage des travaux manuels. Il n'y a pas lieu d'invoquer ici le souvenir des moines du moyen âge, agriculteurs

est la tendance à supprimer purement et simplement l'enseignement du grec. « That there exists such a disposition cannot be denied. » (*O. c.*, p. 314). Voilà pour le grec.

Voici pour le latin. En 1890, 34 pour 100 seulement de la population scolaire des *High Schools* usaient de leur droit d'option pour choisir le latin ; en 1900, 50 pour 100. Cependant le proportion de ceux qui poussaient leurs études jusqu'au « College », de 14 pour 100 en 1890, n'était plus que de 11 pour 100 dix ans après. C'est-à-dire que l'immense majorité des élèves de la *High School* qui choisissent le latin n'en font pas sérieusement. A quoi tient donc cette recrudescence du latin, dont les chiffres qui précèdent attestent l'insincérité ? « What keeps these studies alive ? dit M. G. Stanley Hall, président de l'Université de Worcester : First, their traditional respectability. Children and parents feel they have launched on a higher stage in development when they are known to be students of Latin : especially is this true of Catholics. Again, it is probably the easiest and cheapest of all subjects to teach. Again, college requirements and possibilities are an enormous bribe. » Cf. G. Fletcher, dans *Reports*, p. 134 : « I believe that the remarkable revival of the study of Latin chiefly comes from disgust at the disappointing results of the smattering of many subjects offered in its stead and the desire to have at least one subject which can be pursued in a business-like fashion ». M. W. T. Harris, commissaire des États-Unis pour l'Éducation, croit, du reste, qu'il suffit d'apprendre le latin pendant huit jours pour en tirer des avantages appréciables : « If you can study Latin only one week, you will have new thoughts that you can never get rid of : you will have new environment ; preaching from the pulpit will mean more. Therefore I do not agree that we must keep Latin for those only who can study it thoroly ».

et lettrés, car ceux qui travaillaient aux champs et ceux qui s'exerçaient dans le *scriptorium* conventuel n'étaient sans doute pas les mêmes. Inutile de remonter plus haut que Rousseau et Pestalozzi. Un collaborateur de Pestalozzi, Emmanuel Fellenberg, ouvrit en 1806 à Hofwyl (Suisse), une institution où les élèves partageaient leur temps entre l'acquisition des connaissances scolaires et les travaux agricoles. L'influence de l'institut de Hofwyl a été très considérable aux États-Unis pendant la première moitié du XIXe siècle. Sa méthode fut mise en vigueur, de 1830 à 1840, dans un assez grand nombre d'écoles américaines, notamment dans les séminaires confessionnels des wesleyens (Readfield, Maine), des presbytériens (Haymount, North Carolina), des baptistes (Wake Forest, North Carolina). Elle pénétra même, çà et là, dans quelques « colleges ». Mais, vers 1840, l'enthousiasme que le mouvement avait suscité s'affaissa. Pourquoi ? on ne le sait pas au juste.

En 1876 une Exposition universelle, dite du Centenaire, se tint à Philadelphie. Dans la section de l'éducation, les visiteurs de cette exposition remarquèrent beaucoup, paraît-il, des objets en bois et en métal, exécutés par des enfants dans des écoles russes. Et l'on eut alors la preuve que les expositions scolaires servent parfois à quelque chose. Le Dr Calvin A. Woodward partit de là pour prêcher l'addition du travail manuel sur la liste des enseignements donnés dans les écoles secondaires des États-Unis et même l'établissement d'écoles spéciales, *Manual Training High Schools*,

où le travail manuel aurait une place d'honneur. Par ses soins une *Manual Training School* s'ouvrit à Saint-Louis, Mo., près de la Washington University de cette ville (1879). Elle eut un vif succès. Des écoles de même genre furent créées bientôt, sur le modèle de Saint-Louis, à Chicago, Baltimore, Toledo, New York et Eauclaire (Wisconsin), en 1884 ; à Philadelphie en 1885, etc. Dès 1882, la *National educational Association* avait fait de la question du *manual training* l'objet de délibérations approfondies. En 1895 la législature du Massachusetts, sur la proposition du State Board of Education, imposa à toutes les communautés de 30 000 habitants au moins l'obligation d'entretenir l'enseignement des travaux manuels dans une de leurs *High Schools*. Aujourd'hui les *Manual Training High Schools* sont très nombreuses ; l'enseignement des travaux manuels figure au programme de 25 pour 100 des autres écoles, tant publiques que privées, et on peut dire qu'il ne se bâtit plus guère d'écoles nouvelles sans ateliers pour le travail du bois, du fer, la construction des machines, la typographie, etc. Le mouvement est encore en progrès.

Les opinions sont, il est vrai, partagées sur ce sujet comme sur tous les autres. Le *manual training* a des enthousiastes et des détracteurs. Voici ce que l'on entend dire, de part et d'autre ; il n'y a pas le moindre doute qu'on en entendrait dire autant en Europe, si, comme quelques-uns le proposent, l'enseignement du travail manuel y était acclimaté dans les écoles secondaires.

Les amis du *manual training* soutiennent qu'il doit « faire partie intégrante d'une éducation libérale ». Il est avantageux à tous les points de vue, physique, mental, moral et social. C'est une méthode. Il exerce la puissance créatrice dont l'exercice est le plus sain des plaisirs, développe l'individualité, vivifie l'enseignement abstrait des livres par le contact avec le réel, donne mieux que quoi que ce soit la notion, et, par conséquent, le respect du travail honnête, et contribue enfin, dans une démocratie, à couper court aux préjugés de classe. L'éducation exclusivement littéraire et scientifique fait des infirmes et des bourgeois ; le travail manuel guérit de la maladresse instinctive et inspire une juste estime pour les occupations de la majorité des hommes [1]. Accessoirement, il sert à la culture du goût et il éveille des vocations artistiques ou mécaniques. Il ne s'agit pas, naturellement, de former des ouvriers ni des artistes, ni de préparer des ingénieurs. D'abord, pour ce qui est des ouvriers, les Trade's Unions ne manqueraient pas d'intervenir si l'enseignement manuel des *High Schools* était, à quelque degré que ce fût, un commencement d'apprentissage [2]. Quant aux vrais artistes, ils se forment tout seuls.

[1] « Nothing else will give sympathetic insight into the industrial life on which modern Society is built. » (Professeur Hanus, de Cambridge).

[2] Aux États-Unis les écoles techniques elles-mêmes ne donnent pas, en principe, un enseignement qui dispense d'apprentissage. Les Trade's Unions prétendent les empêcher « from giving sufficient practice to enable the pupil to acquire dexterity or in any manner do away with the necessity of a regular apprenticeship in the trade ».

L'enseignement des travaux manuels dans les *High Schools* n'a pas la moindre fin professionnelle. Il se justifie par des raisons purement pédagogiques [1]. On ajoute que les résultats sont excellents. Le travail manuel enchante les jeunes gens, et en retient aux écoles qui, sans cela, les auraient quittées prématurément. Les élèves qui passent un cinquième ou un quart de leur existence à l'atelier ne sont pas inférieurs, pour les études ordinaires, à ceux qui ne cessent jamais d'user leurs culottes sur les bancs [2]. Au reste, c'est dans les cercles les plus éclairés, dans les « départements de pédagogie » d'Universités comme Harvard, Columbia, Chicago, que l'éducation nouvelle a ses plus chauds partisans. Tous les hommes de progrès l'appuient. Les dernières méfiances subsistent dans les écoles où survit l'esprit du passé.

Telle est la théorie ; mais les adversaires du *manual training* font courir le bruit que la pratique laisse fort à désirer. En pratique, disent-ils, les *High Schools* et les *Colleges* des États-Unis se répartissent, à ce point de vue, en trois catégories : ceux où l'on ne fait pas du tout de travail manuel (c'est encore la majorité) ; ceux où l'on n'en fait pas sérieusement (*where it is played*

[1] « The work in wood and metal is done as purely for its intellectual and moral value as are Latin and Science, because of the opportunities it affords for general culture ».

[2] Le principal de la Cleveland University School (école privée et coûteuse pour les enfants des gens à leur aise) impose les travaux manuels jusqu'à quinze ans à tous les élèves : de quinze à dix-huit ans aux élèves du *Scientific Course* seulement. Son opinion est que « the manual work does not interfere with scholarship ».

with rather than taken seriously) parce que les autorités scolaires n'y croient pas et ne feignent de s'y intéresser que pour complaire aux contribuables et à la clientèle : ceux où l'on en fait beaucoup, les *Manual Training High Schools*. Mais, dans ces dernières écoles, on en fait trop. Les études principales en souffrent; comment n'en souffriraient-elles pas? Et on ne s'en tient pas toujours, quoiqu'on s'en vante, à l'instruction élémentaire et « désintéressée » qui, seule, pourrait avoir une valeur éducative ; comment s'y tiendrait-on? La plupart des maîtres sont des praticiens sans éducation pédagogique ; il est fatal que la *Manual Training High School* incline à prendre peu à peu, plus ou moins, le caractère d'une école technique ou, tout au moins, d'une école plus particulièrement convenable pour les jeunes gens qui se destinent aux carrières techniques[1]. D'où un très grave inconvénient : si les jeunes gens qui se destinent aux carrières industrielles ne font pas leurs études secondaires avec les autres, il est à craindre qu'ils passent pour avoir reçu une éducation moins libérale et soient socialement handicapés à ce titre. Reste à savoir enfin si l'enseignement de la *Manual Training High School* constitue en vérité une préparation plus efficace que celui de la *High School* ordinaire pour les carrières techniques ; on est porté à le croire, mais les théoriciens du *manual training* s'en défendent, et il paraît bien qu'ils font enseigner en

[1] Soixante-dix à quatre-vingt-dix pour cent des anciens élèves de certaines *M. T. High Schools* entrent ensuite dans l'industrie ou dans les instituts techniques.

effet, par pédantisme pédagogique, beaucoup de choses inutiles et beaucoup de choses utiles d'une manière que les élèves ont à désapprendre par la suite.

Avant d'aller aux États-Unis, j'avais lu les rapports des commissaires anglais de la Commission Mosely (1903) qui, presque tous, s'étaient intéressés tout spécialement à la question du *manual training*. Je les ai relus depuis. Mais leurs jugements divergents ne sont pas de nature à fixer les incertitudes que fait naître le conflit des opinions professées par les Américains eux-mêmes. En effet les uns ont admiré et les autres ont dénigré le *manual training* américain. M. Fletcher dit que c'est dans les *Manual Training High Schools* qu'il a vu les élèves les plus faibles en mathématiques et en lettres. Un autre estime que ces élèves ne le cèdent à personne. M. Ripper dit que, partout, les travaux manuels sont enseignés par des maîtres enthousiastes et capables. M. Armstrong dit qu'il a constaté, partout ailleurs qu'à la *M. T. High School* de Brooklyn, « des idées vagues au sujet des possibilités du *manual training*, mais pas d'intelligence réelle ni de compétence suffisante » ; il n'a, en revanche, que des éloges pour l'école de Brooklyn : « M. Larkin, directeur de cette école, a résolu le problème de faire servir l'enseignement du travail manuel à la culture générale; n'aurais-je retiré de mon voyage que le plaisir et l'avantage d'être au courant de ses vues, je n'aurais pas perdu mon temps[1] ». M. Reichel termine une longue étude

[1] A l'école de Brooklyn, les travaux manuels sont gradués

par les conclusions suivantes : « Le *manual training* n'a d'intérêt, au point de vue pédagogique, comme élément de l'éducation générale, que jusque vers quinze ou seize ans ; donc, les *M. T. High Schools*, où il est de plus en plus pratiqué jusqu'au terme de la scolarité (dix-huit ans), dépassent le but[1] ». Citons encore l'avis de M. Groser : « Je crois que, dans la majorité des cas, les incontestables bienfaits de l'enseignement des travaux manuels pourraient être obtenus par d'autres procédés, moins nuisibles aux études libérales ».

Il ne m'appartient certes pas d'opiner à mon tour. J'ai vu, à l'Exposition de Saint-Louis, des objets qui donnent une idée très favorable de l'enseignement manuel dans beaucoup d'écoles, surtout dans celles de New York, Minneapolis, Paterson (N.-J.), La Porte (Ind.). J'ai vu des ateliers scolaires, commodes et somptueux, à Chicago et à Philadelphie, où les jeunes gens paraissaient captivés par des travaux dont ils

ainsi : 1re année, travail du bois ; 2e, travail du fer, forge ; 3e, typographie ; 4e, machines-outils (*Reports*..., pp. 11, 275).

L'enseignement de la typographie en seconde année est un trait original de cette école : « The introduction of printing as a school subject may appear altogether absurd, but Mr. Larkin gave us clear evidence in proof of its value, ...also on the literary side. When lads are called upon to set up in type and print off something that they have written and to correct the proof, they begin to realise, in a way which is rarely done by the mere writer, how careless they have been in writing... » (*Reports*..., p. 12).

[1] Le Dr Haney, inspecteur de l'enseignement manuel à New York, dit : « If the manual training is done effectually on educational principles in the elementary school, it is only needed in the high school as part of a specialised training «.

avaient l'air de se tirer avec adresse. Personnellement, je n'ai rien de plus à dire. Il me semble cependant, comme au professeur Henry E. Armstrong, qu' « il n'y a pas, aujourd'hui, d'expérience plus importante à faire dans le domaine de l'éducation que de déterminer la valeur dn *manual training* dans l'enseignement secondaire », surtout dans les pays où les élèves de l'enseignement secondaire n'ont pas déjà pratiqué les travaux manuels à l'école primaire. Il est fâcheux que ceux qui ont foi, chez nous, en ce mode d'éducation, n'aient pas l'occasion de l'essayer sur leurs enfants : j'en connais qui voudraient bien et qui ne savent comment faire. Le travail manuel devrait être une matière à option au programme de nos lycées. Les objections sont connues : préjugés sociaux (mais c'est une raison de plus, car il faut les combattre); coût des installations; pas de bons maîtres. De ces trois difficultés, il il n'en est qu'une qui soit sérieuse en Amérique, la troisième. Encore s'atténue-t-elle tous les jours, grâce aux institutions qui ont entrepris de former des *teachers* spéciaux, adroits, cultivés et munis d'une forte instruction pédagogique, comme le *Teacher's College* de Columbia, le *Pratt Institute*, la *Sloyd Training School* de Boston, etc.

Passons des programmes aux méthodes, ou plutôt à l'attitude générale des maîtres, car il ne saurait être question d'étudier ici, pour toutes les matières, les procédés techniques d'enseignement, qui, d'ailleurs, varient autant ou davantage d'école américaine à

école américaine que d'Europe en Amérique. — Est-il vrai, comme on le dit souvent, que le maître américain, nourri de pédagogie, affranchi des routines traditionnelles, à l'affût du progrès et toujours prêt à considérer les idées neuves, est le moins dogmatique des maîtres, le plus respectueux de l'individualité des élèves, le plus attentif à remonter à la source psychologique de leurs erreurs, celui qui se donne le plus de peine pour « faire trouver » aux jeunes intelligences ce qu'ailleurs on leur impose à l'état de vérités dogmatiques ? Bref *a class leader, not a class driver?*

A ce propos, les commissaires de la Commission Mosely sont derechef déconcertants, tant ils se contredisent ouvertement.

« La méthode généralement adoptée implique, dit l'un, un continuel échange d'opinions entre le maître et l'élève; le maître ne se borne pas à communiquer des informations et à s'assurer tant bien que mal qu'il a été écouté et compris. Ainsi se développent cette hardiesse d'élocution et cette liberté d'allures qui caractérisent l'écolier américain. Mais c'est un labeur énorme pour les maîtres (qui sont presque toujours des maîtresses). Et, en outre, les enfants ne prennent pas l'habitude du travail suivi; ils perdent la faculté de concentrer leur attention[1]. » « Les Anglais, dit un autre, sont stupéfaits, quand ils entrent pour la première fois dans une école américaine, d'entendre, au lieu d'une leçon, le maître ou la maîtresse qui propose

[1] *Reports*, p. 10.

aux écoliers des sujets de discussion : il ou elle suggère, écoute, rectifie. De temps en temps on lit des livres et des informations sont fournies, mais le principe paraît être de laisser l'enfant s'instruire lui-même[1] ». Un autre encore : « Les méthodes sont discursives ; la discussion en est la base. Il est vrai que la continuelle préoccupation des maîtres, qui est de capter l'attention fugace, et la nécessité de voltiger pour cela d'un sujet à l'autre, engendre des habitudes d'esprit fâcheuses ; mais enfin tout le monde reconnaît au moins que l'acquisition de connaissances spécifiques n'est pas grand'chose dans l'œuvre de l'éducation et que l'essentiel est l'éveil de la curiosité critique ; ce système produit des intelligences médiocrement cultivées, mais très alertes[2] ». Il en est ainsi tant dans les collèges et dans les Universités que dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires du premier degré. « La méthode d'enseignement générale dans les collèges, excepté ceux de rang universitaire, est la *recitation :* leçons prescrites dans un *text-book* sur lesquelles l'élève est interrogé ; chaque question donne lieu à des explications, et des discussions s'engagent[3] ». Le professeur Rhys, de l'Université d'Oxford, écrit : « Du haut en bas la méthode d'ensei-

[1] *Reports*, p. 352. Cf. p. 168 : « There is a great deal of *elicitation*. Pupils even in classical lessons are taught to ask the reasons why, and their intelligence is *drawn out*; facts are not *stuffed in* ».

[2] *Ibid.*, p. 174.

[3] *Ibid.*, p. 243.

gnement est celle du *seminar* [allemand]. J'ai vu un professeur bien connu, dans un collège ; il n'avait pas l'air de professer, mais de diriger, *primus inter pares*, une argumentation subtile à laquelle les membres de la classe prenaient part en posant des questions, en critiquant les vues de leurs camarades et en s'exprimant de toute manière le plus librement du monde[1] ». A l'Université de Yale, « nous observâmes le même système d'enseignement par discussion que nous avions déjà remarqué dans les écoles : tout est passé publiquement au crible de la critique [2] ». C'est au point que les *lectures* proprement dites ou conférences sont presque sorties de l'usage : « Professeurs d'Université et maîtres des collèges conçoivent que leur fonction est de guider les études de leurs auditeurs, non de leur faire des conférences. Lorsqu'ils en font, c'est pour donner lieu à des *quizzes* ou *conversation classes*, où les étudiants sont invités à examiner avec le conférencier ou l'un de ses assistants les divers points de la conférence, les lectures propres à éclairer les points douteux et à combler les lacunes. Ce système, qui devient général, entraîne une collaboration féconde des étudiants et des maîtres [3] ». Dans plusieurs Facultés de médecine, les conférences ont été complètement remplacées par des *recitations* et par des travaux de laboratoire : « Il y a des professeurs qui n'en ont jamais fait. Dans les « récitations » on est surpris de voir le maître et ses

[1] *Reports*, p. 313.
[2] *Ibid.*, p. 87.
[3] *Ibid.*, p. 114.

auditeurs s'entretenir et s'interroger sur le pied d'égalité, ou peu s'en faut. Le maître a tout-à-fait l'air d'être un membre de sa classe[1] ».

En même temps d'autres commissaires ont cru remarquer que « l'éducation américaine est encore gouvernée par des traditions éminemment académiques et conservatrices »; qu'elle est « étrangement dépourvue d'esprit pratique[2] »; que les méthodes sont surannées, notamment pour l'enseignement des langues (*old fashioned, antiquated*) : trop de règles et de faits, et pas assez de réflexion[3]; que, dans les écoles américaines, les médiocres et les retardataires sont abandonnés à leur sort, sans qu'on fasse rien pour les secouer[4]. On sait d'ailleurs que les « short information courses » ont été longtemps et sont encore, quoique le mal ait été reconnu, la plaie des *High Schools* américaines : cours où l'on prétendait « informer » les jeunes gens, en quelques semaines ou en quelques mois, de ce qu'il est utile de savoir sur une branche des connaissances humaines, par exemple en chimie ; les petits livres classiques, intitulés *Fourteen Weeks*

[1] *Reports*, p. 71.

[2] *Reports*. p. 8. Cf. p. 11 : « I came across little evidence that the practical methods of teaching mathematics and geometry which are coming into vogue here [en Angleterre] are appreciated and the old academic methods of teaching science seem to prevail almost exclusively ».

[3] *Ibid.*, pp. 133, 168.

[4] *Ibid.*, p. 137 : « There is not the frequent pulling up to attention, the constant effort to get work out of the idle and unwilling that there is with us. »

— *Fourteen Weeks in Chemistry* ou en n'importe quoi — donnent une idée assez exacte de ces cours inévitablement réduits à l'énoncé de définitions et de faits bruts, poids morts pour l'intelligence. « J'ai enseigné, dit E.-E. Brown, dans la *High School* d'une petite ville de l'Illinois central. Le cours d'études était de trois ans et comportait vingt-quatre matières, toutes obligatoires. La dernière année, les élèves avaient à étudier les sciences naturelles, la science politique, la littérature anglaise, l'astronomie, la physiologie, l'histoire universelle, la psychologie et la chimie, chacune de ces matières pendant quelques mois seulement. Nous étions deux professeurs. Le cas de cette école n'était pas du tout exceptionnel [1] ».

On retire d'une inspection sommaire de quelques écoles américaines et de conversations, sur place, avec les gens du métier, l'impression que tout ce qui précède est exact et se concilie très bien. Il ne faut pas perdre de vue, en effet, ce que sont les maîtres des écoles élémentaires, des *High Schools* et même des petits collèges : des jeunes hommes et des jeunes femmes (celles-ci en grande majorité) qui n'enseignent pas depuis longtemps, qui ne sont pas sûrs d'enseigner toujours, pas très cultivés, médiocrement instruits, qui se sont surtout préparés à leur tâche par l'étude, si florissante dans leur pays, de la psychologie appliquée à l'éducation. Leur zèle, que l'habitude n'a pas encore amorti, est souvent admirable ainsi que leur bonne

[1] E. E. Brown, *o. c.*, p. 417.

volonté à profiter des plus récents enseignements de la pédagogie spéculative ; de là, l'absence d'une routine stéréotypée et l'emploi général des procédés d'élicitation, si laborieux pour qui s'en sert. Mais l'emploi de ces procédés, pour être pleinement satisfaisant et efficace, suppose, en même temps que du courage, une irréprochable compétence et de la supériorité d'esprit. Or il arrive que la compétence manque, et la supériorité d'esprit est, par définition, un don exceptionnel. Il est donc tout simple : 1° que les essais d'application de la psychologie moderne à l'éducation aient parfois quelque chose de puéril ; c'est un phénomène que les commissaires de la Commission Mosely n'ont pas noté et qui saute, pourtant, aux yeux [1] ; 2° que beaucoup de maîtres distribuent, faute d'en savoir davantage, un enseignement vieilli ou vieillot quant au fond. — Il me semble que le fait important est, ici, que la méthode heuristique est en train de pénétrer dans les Collèges et les Facultés universitaires, où, vu la qualité du personnel enseignant, elle ne prête à aucune objection. C'est un fait très rassurant en ce qu'il donne à penser que lorsque, aux États-Unis, le personnel de l'enseignement élémentaire sera permanent et recruté comme l'est déjà celui de l'enseignement supérieur, il n'inclinera pas à abandonner les méthodes

[1] « Not so many weeks ago I was visiting a grammar-school class in arithmetic, and I saw forty pupils, bright and intelligent, devote a period of forty minutes to one exemple, most of the time being devoted to putting it on the board in a precise and specific fashion. » (N. Murray Butler, président de Columbia University). — Impressions personnelles.

vivantes pour le train-train de nos classes, trop favorable au repos des professeurs.

Il est permis d'affirmer sans impertinence que les résultats de l'enseignement public aux États-Unis ne sont pas « brillants », car tout le monde l'a constaté et, là-bas, personne ne le regrette. Les écoles américaines ne produisent pas normalement de sujets comparables soit à nos anciens lauréats du « Concours général » ou aux élèves de nos « Écoles du Gouvernement », soit aux *scholars*, titulaires de bourses gagnées au concours, et aux *wranglers* des Universités anglaises. Les jeunes Américains sont de deux ou trois ans en retard sur leurs contemporains d'Europe. La durée des études est très longue (et même, comme nous l'avons vu, indûment prolongée) ; nul ne se presse. Rien, à l'école, n'excite l'émulation : ni « compositions », ni prix, ni examens, ni la perspective de compétitions dont il faudrait sortir vainqueur avant un âge fixé. En conséquence, ni surmenage, ni bourrage, ni élevage de bêtes à primes ; et aussi du laisser-aller, peu d'efforts, et une confiance en soi qui n'est pas toujours légitime. N'est-il pas curieux que, dans cette société américaine où la lutte pour la vie, ou plutôt pour le succès, est, à ce que l'on s'imagine, forcenée, le monde des écoles échappe complètement aux rudes lois de la concurrence ? La jeunesse d'Europe a connu un pareil âge d'or, dans les Universités d'autrefois où la méthode d'enseignement était aussi l'argumentation discursive, et dont les examens, jamais compéti-

tifs, n'étaient pas sérieux; mais c'est passé depuis longtemps. Qu'adviendra-t-il aux États-Unis lorsque les conditions de l'existence y seront devenues moins faciles ? La pleine liberté de l'écolier n'est pas compatible, semble-t-il, avec l'encombrement des carrières et la nécessité, qui s'ensuit, de bander l'arc au plus tôt pour en viser l'entrée.

MŒURS SCOLAIRES

Les snobs, très nombreux parmi les Français qui font un tour aux États-Unis avec l'arrière-pensée d'en rapporter des articles de journal ou de revue, ne manquent pas d' « observer » les mœurs scolaires, principalement dans les Universités. Cela nous a valu de copieuses descriptions des parties de *baseball* et de *football* universitaires ; des somptueux gymnases où les jeunes athlètes s'exercent ; et des arènes où ils pratiquent devant un public enthousiaste. Chacun sait donc que, l'hiver, le *football*, joué d'une manière particulièrement brutale, et, l'été, le *baseball* tiennent, là-bas, une large place dans la vie universitaire, et que les étudiants, champions pour ces jeux, dont les faits et gestes sont quotidiennement rapportés dans tous les journaux, acquièrent une popularité presque égale à celle des boxeurs de profession, qui sont les hommes les plus populaires des États-Unis. Et chacun sait comment les choses se passent: comment les athlètes rembourrés du *football* s'administrent de si

rudes poussées que l'arbitre est obligé à chaque instant de siffler pour qu'on en ramasse un, évanoui par terre[1] ; comment les amis des équipes rivales les encouragent et marquent les points par des vociférations rituelles (*organised cheers*), qui varient d'Université à Université, mais qui, nulle part, n'ont rien d'humain. J'avoue que, pour ma part, ce qui m'a le plus frappé, dans ces spectacles, c'est l'intérêt passionné que le public y paraissait prendre, car l'agilité, l'adresse et la force ne s'y déploient pas d'une manière agréable à voir ; mais on prétend qu'il faut s'y habituer, comme à l'absinthe ; et nous avons ici aussi, paraît-il, des amateurs de ces choses-là.

Est-il besoin d'ajouter que les observateurs dont il s'agit représentent d'ordinaire le goût de l'athlétisme comme universel dans les Universités, voire, par extension, dans toutes les écoles des États-Unis, et qu'ils l'admirent ? On a dit là-dessus de fort belles choses, dont la moindre est que le *football* américain, image de la guerre, est, pour la bourgeoisie américaine, une école de courage, d'endurance et de discipline.

Il semble, à première vue, assez probable que ces affirmations doivent être exactes. Comment le goût de

[1] Un sur quatre des étudiants d'Harvard qui se mêlent de jouer au *foot ball* est obligé de garder le lit pendant une ou deux semaines par saison, par suite de mauvais coups ; la proportion est beaucoup plus forte parmi ceux qui jouent « sérieusement ». L'équipe universitaire ne compte pas moins de 49 suppléants pour 11 titulaires, au cours des grandes parties. Les accidents graves ne sont pas rares. On m'a montré, à Ann Arbor, le plus fidèle spectateur de l'arène universitaire : c'est un entrepreneur de pompes funèbres.

l'athlétisme ne serait-il pas très répandu dans un pays de tradition anglaise et puritaine, où le service militaire n'existe pas ? Les jeunes gens américains sont d'une race qui a toujours aimé sincèrement les exercices violents, l'effort et la compétition ; les mœurs de leur pays, très sévères sur certains chapitres, leur interdisent de dépenser aisément leur énergie en récréations d'un autre ordre ; la loi ne leur impose pas, comme aux nôtres, le dérivatif d'une gymnastique obligatoire à l'âge critique. D'un autre côté, on est porté à croire que l'athlétisme est, en effet, une école de vertus viriles, car les règles et la discipline de l' « entraînement » sont plus pénibles que celles de n'importe quel régiment ; et, sur le champ d'exercices, le stoïcisme est de rigueur.

Les observateurs superficiels ont donc le droit de dire ce qu'ils disent ; leur tort est de généraliser indûment, de ne pas avoir regardé le revers de la médaille, et surtout d'attribuer à l'athlétisme, parce que c'est le trait le plus visible et le plus pittoresque des mœurs scolaires américaines, une importance exagérée.

Ils généralisent indûment. — De chez un professeur de l'Université de Chicago, mon hôte, on entendait tous les samedis la formidable clameur du *football* universitaire dans les arènes voisines ; mais mon hôte qui, du reste, m'y fit conduire, n'y était jamais allé voir. On calcule que, sur les trois mille étudiants d'Harvard, mille ne prennent aucune part active aux divers sports compétitifs que patronnent leurs camarades. Les plus faibles de corps et les plus vigoureux

d'intelligence s'en abstiennent, les uns parce qu'ils ne pourraient pas[1], les autres parce qu'ils n'ont pas le temps. Aussi bien les champions sont-ils presque toujours recrutés dans les rangs des *undergraduates*, c'est-à-dire des jeunes gens qui n'ont pas encore franchi le baccalauréat ès arts, ni, par conséquent, abordé les études supérieures. Et ce serait une erreur de croire qu'ils soient, d'ordinaire, aussi brillants aux examens que sur le turf; les journaux à caricatures ne tarissent pas sur le thème du héros de *football* scolaire, monstrueusement matelassé, les yeux pochés, suçant sa plume et murmurant : « Je me demande si, après tout, il y un *t* dans *which*[2] ».

Le revers de la médaille est plutôt sombre, s'il faut en croire les autorités compétentes. — Les grands jeux comme le *football* sont très coûteux, à cause de l'équipement qui se complique sans cesse et des honoraires dus aux entraîneurs (un bon entraîneur de *football* se paie couramment de dix-huit à vingt mille francs par an). Les frais sont largement couverts, il est vrai,

[1] Dans plusieurs établissements, les *freshmen* (nouveaux) sont examinés au point de vue médical, et détournés, s'il y a lieu, des exercices sportifs qui ne leur conviendraient pas.

[2] La différence entre les mœurs américaines et les mœurs anglaises est, ici, très marquée, principalement dans les écoles préparatoires aux Universités, comme les Anglais le voient bien. « In England, a boy gains influence amongst his fellows, not to say greater consideration from his masters, in proportion to his success in the cricket or football field. Games in America are not an organised part of school life as they are in England..... Influence in the school does not, to any appreciable extent, depend upon athletic success. » (C. Grant, dans *Special Reports on Educational Subjects*, XI, 2, p. 95.)

par les recettes dues à l'affluence des spectateurs payants (car les luttes interscolaires sont des spectacles publics, où les places se paient un bon prix) ; mais la présence de ces spectateurs tend, pour ainsi dire, à « professionnaliser » les sports universitaires. J'emprunte au président Eliot, d'Harvard, l'appréciation suivante : « L'éthique du jeu de *football*, qui est l'éthique imparfaite de la guerre, ne s'améliore pas de nos jours ; au contraire. L'observance de l'axiome militaire : attaquer toujours l'ennemi par son point faible, a pour inévitable résultat le massacre délibéré des convalescents et des blessés de l'équipe opposée. Et la violation des règles, si l'on parvient à échapper aux pénalités, passe généralement pour un bon tour ». Le président Harper, de Chicago, constate, après bien d'autres, que, entre les équipes rivales, se développe un déplorable esprit d'hostilité personnelle : « Je dis que si de tels sentiments sont la suite inévitable de l'athlétisme intercollégial, plus tôt l'athlétisme intercollégial aura vécu, mieux cela vaudra pour tout le monde ». Et l'auteur d'*America and the Americans* est ici, à son ordinaire, encore plus catégorique : « L'exercice physique pour le plaisir d'en prendre, cela n'est pas inconnu en France, en Angleterre, en Allemagne, partout ; mais, dans ce pays-ci on n'y a de goût que s'il s'épice d'une compétition furieuse. Il s'ensuit une série indéfinie de dissensions, de querelles et de discussions parmi les jeunes *gentlemen* des écoles comme parmi les professionnels. Au fait, le *football* a été joué dernièrement entre ces jeunes *gentlemen* avec tant de mauvaise humeur, tant d'ac-

cusations de mauvaise foi et de tricherie, tant d'insultes réciproques que l'on en est venu à demander sérieusement la suppression des jeux intercollégiaux. Tout cela est sans excuse, à moins toutefois que ces jeunes *gentlemen* ne soient pas des *gentlemen* du tout... »

Mais le principal tort des voyageurs qui ont parlé des mœurs scolaires américaines est d'avoir exagéré l'importance des préoccupations athlétiques, en réduisant leur exposé à la description des championnats intercollégiaux, ou en l'y plaçant au centre[1]. D'autres faits sont assurément plus caractéristiques.

Et d'abord, la coéducation est sans contredit le phénomène capital.

Chez nous, les garçons et les filles ne sont éduqués ensemble que dans les écoles primaires des petites communes rurales ; là, tous les enfants sont réunis par économie, mais on considérerait comme un progrès que l'école mixte fût scindée en deux, une pour les garçons et l'autre pour les filles. Au-dessus de l'école primaire, la séparation des sexes est absolue, jusqu'à l'Université (enseignement supérieur) exclusivement.

Aux États-Unis, sur les 15 990 803 élèves qui, d'après

[1] « Je ne crois pas, *a priori*, que l'Europe ait quelque chose à apprendre des pédagogues américains. Notre expérience est plus vieille que la leur, nos méthodes sont plus éprouvées. Aussi me suis-je tout à fait désintéressé du système scolaire... Les sports m'ont attiré davantage. » (C. Huret, *En Amérique*, 1904, I, p. 133.)

la dernière statistique, vont aux écoles *publiques* (primaires, secondaires et normales), 15 387 734 sont dans des écoles où règne le système de la coéducation, c'est-à-dire fréquentées simultanément par des garçons et des filles. Douze cent mille enfants forment la clientèle des écoles *privées* du même ordre ; 43 pour 100 de ceux-là sont soumis aussi à la coéducation. Quant aux Collèges et aux Universités, presque toutes celles de ces institutions qui sont publiques (d'État) pratiquent la coéducation ; les institutions anciennes, de fondation privée, se refusent généralement à l'admettre pour les *undergraduates*, c'est-à-dire pour les étudiants qui achèvent leurs études secondaires ; mais, somme toute, 62 pour 100 des *undergraduates* inscrits dans tous les établissements collégiaux et universitaires des États-Unis sont, comme on dit, des *coeds*. — En résumé 93 pour 100 de la population scolaire totale vit sous le régime de la coéducation et 7 pour 100 seulement sous le régime de la « ségrégation », dans des écoles à l'européenne.

Historiquement, ni le régime européen de la ségrégation ni le régime américain de la coéducation n'ont été établis parce que, les avantages et les inconvénients en ayant été pesés d'avance, l'un ou l'autre fut jugé préférable. Que la ségrégation soit devenue et restée l'idéal européen, cela se comprend très bien : à l'origine, des écoles réservées aux garçons parce qu'il n'était pas question d'instruire les filles ; puis, des écoles séparées pour les filles. L'idée d'une autre solution ne fut même pas conçue, parce que l'éducation

des deux sexes en commun inspire une répugnance instinctive à des esprits nourris de préjugés ecclésiastiques comme l'ont été, jusqu'à nos jours, presque tous les esprits. En Amérique, dans les vieux États de l'Atlantique, les choses se sont passées au commencement comme en Europe, et spécialement comme en Angleterre, et pour les mêmes raisons : la coéducation n'y fut pratiquée que dans les petites écoles rurales, ainsi que dans les *Dame schools* d'Angleterre, par mesure d'économie ; mais, au XIXe siècle, les nouvelles communautés de l'Ouest, singulièrement affranchies des anciens préjugés, très respectueuses du droit des femmes et imbues de tendances démocratiques, adoptèrent de bonne heure comme idéal la méthode qui, ailleurs, n'avait été jusque-là qu'un pis-aller. Dans l'ouest, les écoles élémentaires ont toujours été conduites d'après la méthode de la coéducation parce que, d'abord, il n'y eut pas moyen de faire autrement, et parce que, ensuite, la population estima que cela valait mieux ; enfin, la méthode fut tout naturellement étendue aux écoles secondaires et supérieures lorsque le mouvement en faveur de l'éducation secondaire et supérieure des femmes, inauguré çà et là vers 1830, se fut fait sentir dans toutes les régions des États-Unis. Tandis que, à l'Est, ce mouvement se traduisait par la fondation de ces « Collèges » privés pour les jeunes filles, symétriques aux Collèges de jeunes gens, dont Vassar College (1861) est le type, les Collèges et les Universités du Nord-Ouest et de l'Ouest, dotés par la libéralité des pouvoirs publics pour assurer le service

public de l'enseignement secondaire et supérieur, furent tout de suite ouverts aux jeunes filles comme aux jeunes gens, les unes étant considérées comme en possession des mêmes droits que les autres. Oberlin College (Ohio), fondé dès 1833, passe pour le premier en date des Collèges coéducationnels. Depuis lors, non seulement le système d'Oberlin a triomphé sans effort dans le Nord-Ouest tout entier, mais il est entré en concurrence avec le système traditionnel et à l'européenne de l'Est, le système de Vassar. Quarante-sept ans après la fondation d'Oberlin, en 1880, plus de la moitié des Collèges américains s'étaient déjà ralliés à la politique de l'Ouest (51 pour 100). Et les statistiques postérieures accusent un progrès continu dans le même sens (65 pour 100 en 1890, 71 pour 100 en 1900). Aujourd'hui la politique de Vassar ne compte plus, même dans l'Est, comme forteresses en apparence inexpugnables, que quelques établissements riches, célèbres et consacrés par la piété des générations qui les ont traversés. Les plus vénérables Universités résistent encore énergiquement; mais elles sont entrées dans la voie des compromis. Leur mot d'ordre est désormais : pas de coéducation, mais une *coordinate education,* soit que, comme à Brown University (Providence, R.I.) un Collège de jeunes filles fasse partie intégrante de l'Université ; soit que, comme à Harvard, des Collèges de jeunes filles lui soient simplement annexés [1].

[1] « Coordinate education represents a College for men as a part of a University and a College for women as a part of a Uni-

Tels sont les faits. — Ce n'est pas à dire que le principe même de la coéducation n'ait pas d'adversaires aux États-Unis. Même, étant en minorité, ces adversaires n'en soutiennent ordinairement leur thèse qu'avec plus d'ardeur. Faut-il indiquer leurs arguments ? On les devine assez. Quelle faute de donner la même éducation aux garçons et aux filles, alors que les filles n'ont ni la même forme d'esprit, ni la même endurance, ni les mêmes ambitions, ni les mêmes destinées en perspective que les garçons ! Danger d'efféminer les garçons et de viriliser les filles à l'excès. Danger que la présence des filles abaisse le niveau des études. Danger, selon les humoristes, que les deux sexes perdent leurs illusions l'un sur l'autre, et surtout que les filles soient plus tard détournées du mariage pour avoir découvert trop tôt combien les hommes sont stupides. D'ailleurs, quels que soient les avantages et les inconvénients théoriques du système, n'est-il pas évident que l'application n'en est possible qu'à certaines conditions : il faut, en particulier, que le niveau de la moralité publique soit extraordinaire-

versity. Each college complete in itself, each able to exist without the other, but both under one general administration, both dwelling in one scholastic atmosphere, both united in loyalty to the same ideals and joined in pursuit of these ideals by similar methods. Coordinate education is not coeducation, for the men and women do not recite in the same classes. Coordinate education is not separate education, for the teachers of the College for men usually teach also in the College for women ; the libraries are shared in common and the administration of the two is identical. « (C. F. Thwing, president of Western Reserve University, dans *Report of the Commissioner of Education for the year* 1900-1901, p. 1296).

ment haut. Or, dit-on, il est vrai que, d'une manière générale, ses traditions puritaines sauvegardent à cet égard la société américaine : les fautes contre la règle des mœurs y sont celles que l'opinion tolère le moins et peut-être les seules dont elle n'excuse jamais la révélation publique ; cependant la population des grandes villes est, aux États-Unis comme partout, très mêlée : n'est-il pas légitime que les familles hésitent à envoyer leurs jeunes filles dans des écoles fréquentées par des fils d'immigrés orientaux, Syriens et autres, aux yeux luisants et d'allures inquiétantes ? Je n'ai jamais rencontré, pour ma part, de détracteurs plus passionnés de la coéducation que ceux qu'il m'a été donné d'entendre dans les collèges américains où elle n'est pas pratiquée.

Mais les porte-parole de la majorité font peu de cas de ces objections. Assurément, disent-ils, on pourrait discutailler à perte de vue pour et contre le principe de la coéducation. Mieux vaut considérer les leçons de l'expérience. C'est déjà un bon point, n'est-ce pas ? pour « la méthode américaine » que sa diffusion progressive ; aurait-elle eu tant de succès, ayant eu à triompher de préjugés si enracinés, si elle n'avait pas été viable ? Mais visitez nos écoles et regardez autour de vous. La discipline de nos écoles à l'américaine n'est-elle pas bonne, et infiniment plus facile à maintenir que dans les établissements à l'européenne, en raison de la retenue instinctive que la présence des jeunes filles impose aux garçons ? Les manières n'y sont-elles pas meilleures ? Les études sont-elles infé-

rieures ou supérieures à ce qu'elles sont dans les couvents scolaires de l'un ou de l'autre sexe ? La plupart des jeunes filles américaines ont été plus ou moins élevées sous le régime de la coéducation : est-ce qu'elles sont moins agréables que d'autres ? La plupart des jeunes gens aussi : est-ce qu'ils sont moins énergiques ? Quant à la diminution du nombre des mariages, elle a, pour autant qu'elle s'accentue, des causes bien plus profondes que la coéducation. On a même soutenu, non sans apparence, que la coéducation tendrait plutôt à l'enrayer[1]. Et, du reste, le nombre des mariages ne diminue nullement, ce qui coupe court à tout.

Le Commissaire fédéral de l'Éducation a publié, dans ses « Rapports » de 1891-1892 et de 1900-1901, une foule d'opinions émises sur la coéducation américaine et ses résultats par des pédagogues et des administrateurs, des professeurs, des médecins, des ecclésiastiques, des gens du monde américains, et aussi par des étrangers. C'est un recueil très curieux en ce qu'il montre une fois de plus que, même sur les questions de fait, des hommes d'égale autorité peuvent affirmer avec une égale assurance, les uns blanc, les autres noir. Toutefois, les étrangers qui, n'appartenant pas à l'Église catholique ou à d'autres Églises très conservatrices, sont exempts d'une aversion préalable et invincible contre l'éducation en commun[2], se sont,

[1] *Report of the Commissioner of Education for the year* 1900-1901, pp. 1256-7.

[2] L'aversion est invincible, même chez les catholiques américains : « While I can [illegible] no new argument.....to jus-

pour la plupart, déclarés plus favorables à ce régime après qu'avant leur séjour aux États-Unis. Telle a été, en particulier, l'impression des experts anglais dont les rapports ont paru récemment dans les *Special Reports on Educational Subjects* du Board of Education de Londres et dans les *Reports of the Mosely Educational Commission* (1904). Voici quelques appréciations de ces derniers commissaires. « Je discutais, dit M. Armstrong, avec un inspecteur des écoles de Washington les raisons qui avaient décidé l'administration locale à abandonner le système des classes mixtes, puis à y revenir ; il me dit que l'on avait trouvé trop difficile de maintenir la discipline dans des classes exclusivement composées de garçons [1] ». M. Fletcher s'exprime ainsi : « Les filles sont notablement en avance sur les garçons, qui ont l'air de les respecter fort, et il semble que la question sexuelle n'existe pas. Nul doute que l'influence des filles, plus diligentes et plus soigneuses dans les petites choses, soit bonne sur les garçons :

tify me in condemning coeducation, the argument of propriety is all sufficient in my judgment,..... While I admit that youths may receive a stimulus to study, and, perchance, a certain refinement if you will, by coeducation, yet do I also perceive dangers which may more than balance such advantages. What these dangers are, parents and educators and others experienced may easily surmise. » (Dr. O'Callaghan, Rector of St. Augustine's Church. *L. c.*, p. 1265).

[1] *L. c.*, p. 10. M. Armstrong estime au reste (p. 13) que les mœurs sont trop douces dans les écoles américaines : « The boy in America is not being brought up to punch another's head or to stand having his own punched in a healthy and proper manner. There is a strange and indefinable feminine air coming over the men, a tendency towards a common, if I may so call it, sexless tone of thought. »

ils travaillent mieux pour ne pas être battus. Réciproquement, la qualité supérieure du travail des garçons les mieux doués élève et tonifie celui des filles. Si le même curriculum était imposé à tous les élèves, on pourrait regretter que les filles fussent accablées de matières qui ne leur conviendraient pas. Mais le système électif pare à cette difficulté : quelques disciplines, qui conviennent également aux deux sexes, sont enseignées en commun; il en est d'autres que soit les filles, soit les garçons, ne choisissent que par exception. Rien ne m'a conduit à penser que les filles fussent plus surmenées que chez nous, dans nos *Girls'High Schools*[1] ». « En somme, dit M. Gray, les avantages de la coéducation l'emportent de beaucoup sur les inconvénients dans les externats, et même dans les internats. Mes observations m'ont conduit à penser que la camaraderie entre les sexes produit d'excellents effets[2] ». « J'ai remarqué, dit M. Rathbone, que les adversaires du système étaient tous des gens qui n'avaient pas été eux-mêmes élevés d'après ce système ; et je suis porté à penser que si les femmes en Amérique savent mieux se tirer d'affaire et sont plus respectées que chez nous, la coéducation y est pour quelque chose[3]. » « Sur ce sujet si controversé, dit M. Foster, le touriste de passage ne peut guère exprimer un avis qui ait du poids. Je pense cependant que nous

[1] *Reports*, p. 143.
[2] *Ibid.*, p. 167.
[3] *Ibid.*, p. 267.

avons tous été frappés de ce fait que les relations des garçons et des filles à l'école et hors de l'école, des étudiants hommes et femmes dans les Universités, des hommes et des femmes dans la vie, sont beaucoup plus naturelles qu'en Angleterre..... J'ai entendu dire que la présence des filles tendait à rendre le travail moins sérieux ; mais je ne saurais dire que cette opinion ait été confirmée par ce qu'il m'a été donné de constater moi-même. Les écoles pour garçons seulement de Boston et de Lawrenceville que j'ai visitées m'ont paru être en somme inférieures aux écoles mixtes, tant pour le zèle des élèves que pour la force des études[1] ».

Je n'ajouterai qu'un mot à ces intéressants témoignages. A la question dont j'ai été, comme tout le monde, assailli en divers lieux : « Croyez-vous en la coéducation ? », j'ai toujours répondu oui, à la vive joie des uns (Chicago), à l'étonnement manifeste des autres (Pennsylvanie). Mais j'y crois sous réserves. Il est certainement avantageux d'instruire ensemble des enfants de l'un et l'autre sexe, des jeunes gens et des jeunes filles bien élevés. Mais l'expérience serait difficile à instituer dans les pays où la majorité des jeunes gens ne sont pas bien élevés — au Pérou et au Mexique, par exemple, comme disait le Dr E. E. White dans le *National Teacher* de 1872. La coéducation est un bienfait social, mais qui doit être préalablement mérité. Que la société des États-Unis se soit montrée,

[1] *Reports*, p. 113.

la première parmi les sociétés civilisées — et, jusqu'à présent, la seule, avec la Norvège et la Finlande — digne de la pratiquer, cela lui fait beaucoup d'honneur.

D'autres traits encore de la vie scolaire aux États-Unis sont dignes d'attention. — C'en est un, très remarquable, que le goût décidé des enfants et des jeunes gens américains pour l'école. Ils aiment à y aller, et ils en gardent d'ordinaire, le meilleur souvenir.

Cela tient assurément, pour une très large part, à la délicieuse liberté dont ils y jouissent. — En règle générale, dans les écoles primaires et secondaires des États-Unis, pas de discipline à la façon qui nous est familière, autocratiquement imposée par le maître à des écoliers ironiques et sournois, ses ennemis naturels, et sanctionnée par des punitions et par des récompenses[1]. Le maître qui, comme on sait, est le plus souvent une maîtresse, ne compte guère, pour maintenir le minimum d'ordre nécessaire, que sur l'intérêt qu'il est capable d'exciter et sur le prix que ses élèves attachent à l'instruction. Il est quasiment, avec eux, sur le pied d'égalité ; il les traite, et ils le traitent, dès le premier âge, en jeunes républicains nés libres. Mais ce n'est pas tout : l'école est le forum des écoliers américains, où ils font leurs premières armes civiques et sociales, à l'imitation des grandes personnes.

[1] Les châtiments corporels, le « divine right » des écoliers anglais, sont presque tombés en désuétude aux Etats-Unis, même dans la Nouvelle-Angleterre.

Lors de mon séjour à Chicago, en octobre 1904, les écoliers de la Mc Allister Public School étaient en grève. Ils avaient formé une « Union » dont les délégués (*pickets*) se postaient tous les jours aux alentours de l'école pour en interdire l'entrée aux camarades qui, lâchement, auraient conçu la pensée de reprendre le travail. Pas un de ces *pickets* n'était âgé de plus de quinze ans. Les journaux étaient pleins de leurs exploits. La grève avait été déterminée par le bruit (mal fondé, paraît-il) que l'une des maîtresses adjointes du kindergarten de la Mc Allister School était une personne de couleur[1].

A la même date, dans la même ville, les écoliers de l'Oak Park High School et de la Hyde Park High School étaient fort agités. Le Board of Education local, tout en reconnaissant qu'il n'avait aucun droit de contrôle sur les écoliers hors des heures de classe, s'était permis d'infliger certaines déchéances à quelques-uns d'entre eux, connus pour leur participation active à des Socié-

[1] Découpé dans un journal : « *School boy Pickets. « Union » Pupils at Chicago in Strike Against Teacher.* — Fifty boy pickets stationed about the Mc Allister public school here prevented pupils from entering today. Outside the picket cordon a crowd of 700 boys and girls hooted and yelled at the teachers at the school windows. Every young striker wore a badge, to show that he or she belonged to a « union ». Some of the badges were scraps of paper with the word « Union » scrawled across it. Others wore union buttons which their fathers had worn. Many of the strikers carried clubs and threatened violence against any child daring to enter the school yard.

The picketing was the result of a « strike » which was caused by a mistaken belief of the children that an assistant kindergarten teacher was coloured ».

tés secrètes (*Greek Letters fraternities*). — Personne n'ignore que, dans les Universités et les Collèges des États-Unis, il existe des associations désignées par les initiales d'une devise grecque : par exemple Delta Phi, ou bien Alpha Delta Phi. Associations « secrètes », mais dont le principal secret est précisément la teneur de la devise grecque dont les profanes ne connaissent que les initiales. Associations fraternelles (*Frats*) qui se recrutent par cooptation, à toutes les fins qui, de par le monde, sont celles des franc-maçonneries de camarades : se sentir les coudes et se distraire en se préparant des amitiés pour l'avenir. Associations dont plusieurs, comme Delta Phi et Alpha Delta Phi, riches, puissantes et exclusives, ont des loges dans toutes les Universités de premier ordre et, dans toutes les grandes villes, des chapitres permanents d'anciens membres, qui sont au nombre des clubs les plus estimés. — Mais ces Sociétés, dont les hôtels égayent les villes universitaires du Nouveau Monde, où ils tiennent presque la place des « Colleges » et des « Halls » dans les vieilles Universités anglaises, n'avaient pas poussé jusqu'à présent de ramifications dans les écoles secondaires du cycle inférieur (*High Schools*). Il paraît que cela commence. — Les élèves mâles de Hyde Park s'indignaient, en octobre 1904, qu'on essayât d'empêcher leur affiliation à Gamma Sigma, à Omicron Kappa Pi et à d'autres fraternités ; les autorités répondaient que les promoteurs de ces affiliations étaient des élèves très médiocres et que les distractions nocturnes, dans les Fraternity Houses,

étaient de qualité douteuse (fumer, boire, etc.); nombre de parents, partisans de la liberté quand même, ne se gênaient pas, cependant, pour donner tort aux autorités. A Oak Park, c'étaient des « sororités », c'est-à-dire les associations de filles, qui causaient le plus d'embarras; on les accusait de développer l'esprit d'ostracisme social : des candidates blackboulées à Delta Beta Phi, à Beta Tau Delta ou à Phi Gamma Upsilon, les trois sororités de l'école, en avaient fait des maladies [1]. Les gens graves hochaient la tête. Mais tout le monde prévoyait que rien ne prévaudrait en fin de compte contre la précocité des écoliers et des écolières d'Amérique, et leur passion nationale de singer ce qu'ils voient faire à ceux qui les ont précédés dans la vie.

L'extraordinaire confiance en soi, l'assurance imper-

[1] Opinion du Dr J.-A. Shayler, Grace Episcopal Church : « There are two sides to this question and I may have been unfortunate in seeing the worst side. Girls who do not make sororities have in many instances lost interest in their school work. They have many times really been ostracised in a social way, and this evil alone has caused more agony to many a girl than I can tell. In one case two sisters attended the school. One of the girls was admitted to a sorority, while the other was less fortunate. The second girl has not ceased to worry about that fact to this day ».

M. Frank R. Bagley, de la Moulten Salt Company, dit : « I can hardly restrain myself when spoken to about the matter. The sororities produce a clannishness that has ruined many a childish friendship. The pupils of high schools are entirely too immature to have fraternities. While a college fraternity man myself, I have no sympathy for such organizations in high schools.

« The girls are said to have meeting places in barns and other objectionable places. »

turbable, l'esprit d'indépendance et de familiarité démocratique, le penchant à l'association sous toutes les formes, principalement sous celles que pratiquent les politiciens, y compris le boycottage, ce sont là les traits qui caractérisent déjà l'écolier américain. Rien d'étonnant, par conséquent, à ce que la plupart de ces traits se retrouvent, accentués, chez l'étudiant américain. Mais on a si souvent décrit les aspects extérieurs des Collèges et des Universités d'outre-mer que j'hésite à parler, après tant d'autres, de la « vie universitaire » aux États-Unis. Voyez plutôt ce que les derniers observateurs ont cru devoir encore écrire sur ce sujet rebattu, usé jusqu'à la corde [1].

Que dire, en effet, des associations d'étudiants américains que tout le monde ne sache? — Le groupement le plus compréhensif, qui est aussi le groupement primitif, est la « class » ou promotion, à laquelle appartiennent tous ceux qui doivent achever leurs études la même année. Partout où l'esprit de « class » est assez développé, il s'ensuit des rivalités entre les promotions successives et des brimades pour les nouveaux. J'avais lu, avant de passer l'eau, que les brimades, jadis féroces, n'étaient plus aux États-Unis qu'un souvenir, ce que quelques-uns attribuaient au progrès naturel des mœurs et d'autres à l'influence débilitante de la coéducation. Mais j'ai pu me convaincre qu'il était toujours nécessaire de lutter contre cette survivance

[1] Par exemple, J. Huret, *En Amérique*, I, p. 133 et suiv., et H. Bargy, *Collèges et Universités aux États-Unis*, dans la *Revue de Paris*, août 1904.

du bon vieux temps. Les Universités de Philadelphie, de Cornell et de Princeton ont dû prescrire à nouveau, en septembre 1904, l'abolition des brimades, tant secrètes que publiques, sous peine d'expulsion[1]. Ailleurs, *freshmen* et *sophomores* se sont encore livré, à la dernière rentrée, de véritables combats, sous l'œil bienveillant des *juniors* et le bâton des policemen[2]. L'esprit de « class » se traduit, du reste, par des bienfaits plus certains : c'est la coutume des promotions, en divers lieux, de marquer leur gratitude à l'*Alma mater* et de perpétuer le souvenir de leur passage par des fondations diverses. — En même temps, tous les autres modes de groupements imaginables sont réalisés ici : cercles d'études ou d'exercices et cercles de récréation, clubs d'étudiants de la même région, de la même Faculté ou simplement du même monde. A ce

[1] Voir le discours du président Schurmann à la rentrée de Cornell, en septembre 1904. Le nouveau règlement de Philadelphie oblige les sophomores à déclarer par écrit s'ils ont participé à des brimades et à promettre de s'en abstenir désormais.

[2] Combats qui donnent lieu, dans la presse sensationnelle à des comptes rendus comme celui-ci : « *Columbia Students in bloody battle. — Sophomores defeat freshmen in desperate fight on Southfield.* — In one of the most sanguinary class rushes that ever took place at Columbia the Freshmen were repulsed by the Sophomores on South Field to-day. When the fight came to an end the big field resembled a battleground.

Men with half their clothes torn off were lyng insensible on the grass. Those who were able to walk were covered with blood. One man darted wildly off the field with nothing more on him than Adam wore. So excited was he over his condition that he did not wait for a barrel or a blanket, but ran straight to his boarding house and created the wildest consternation.

The battle to-day was the culmination of the usual annual « rough house » that attends the opening of the class season.

propos, rien, peut-être, n'est plus notable que la tendance, très accusée dans quelques Universités de ce pays égalitaire, à l'association entre jeunes gens du même monde ou de la même fortune. La plupart des Universités possèdent de très agréables bâtiments, où les étudiants sont logés en commun ; on leur donne le vilain nom, qui n'est pas parfaitement exact, de *dormitories*. Il y a aussi, sous la surveillance des autorités universitaires, d'autres *dormitories*, fondés par des particuliers ou des sociétés d'étudiants. Or, le coût de la vie n'est pas le même, tant s'en faut, dans tous ces établissements : il en est qui ne sont guère accessibles qu'aux millionnaires. D'où il suit que les étudiants qui ont des ressources analogues sont amenés à vivre ensemble. D'autre part, les Fraternités à lettres grecques et les autres Sociétés « secrètes » ne s'ouvrent

At the annual sophomore « smoker » last evening the freshmen had rushed in upon the « sophs », and in the fight that followed the police took a hand and clubbed the students out into the street.

Both classes were eager to settle the whole affair to-day. When the sophomores walked out on South Field with a torn shirt as their flag and hoisted it in an old oak tree the freshmen were quick to accept the challenge.

« Capture the flag! » was the yell set up by the « freshies ». The sophomores ranged themselves in a circle around the tree. It was agreed that the fight should consist of two halves, the first to last five minutes and the second eight minutes. The juniors coached the freshmen.

When the signal was given for the first attack the freshmen made a terrific rush, but were badly worsted, and at the end of the half they retired with torn clothes. The second half might have passed for a hand-to-hand encounter between the Japs and the Russians. As the students struggled about beneath the tree they left a trail of battered and bleeding men, and when time was called each side was glad to stop. »

généralement qu'aux candidats qui appartiennent à certains milieux sociaux, et leur exclusivisme est précisément une de leurs raisons d'être. La camaraderie égalitaire, telle que nous l'entendons chez nous, se pratique donc surtout, là où elle se pratique, dans les cercles d'études ou d'exercices, qui se comptent par centaines, mais qui se divisent, à première vue, en deux grandes catégories. D'abord, les associations athlétiques, en vue des divers sports (mais il faut noter que tous les sports ne sont pas permis aux petites bourses). En second lieu, les associations pour la culture d'un art, depuis l'art oratoire jusqu'à celui de la mandoline ou du banjo. Il a déjà été question, plus haut, de l'athlétisme universitaire ; contentons-nous de constater maintenant que les associations sportives sont, avec les Fraternités, les plus florissantes de toutes. Parmi les autres, les sociétés d'art oratoire, où l'on s'exerce à la parole publique et à la procédure des débats parlementaires, ont été jadis au premier rang ; mais elles sont, paraît-il, en décadence, quoique le nombre des orateurs, *debaters* et *spellbinders*, soit toujours prodigieux en Amérique. — Très singulières, pour le dire en passant, sont les Sociétés oratoires où les discussions, qui ont lieu en langue française, portent sur des questions de politique française ; par les procès-verbaux de quelques-unes, qui figuraient dans la Section de l'Éducation à l'Exposition de Saint-Louis, on peut juger de ce qui s'y passe[1].

[1] Voir Alcée Fortier, *La politique française contemporaine*,

Je voudrais encore souligner, pour finir, une des grandes raisons qui contribuent, aux États-Unis, à l'agrément de la vie scolaire : l'excellence des installations matérielles, la commodité, la dignité, voire la beauté des cadres où elle s'écoule d'ordinaire. — Sur ce point, le public européen est exposé à entretenir des préjugés contradictoires. En effet, quantité de voyageurs lui ont vanté, avec raison, la magnificence et le calme élyséen des cités universitaires ; il est exposé à croire, en généralisant à la hâte, que toutes les écoles américaines sont des merveilles comme Harvard, Yale, Columbia et Palo Alto. D'un autre côté il a entendu dire, ou il s'imagine, ce qui n'est pas tout à

jugée par les étudiants américains (La Nouvelle-Orléans, 1902). — Voici la question qui fut mise à l'ordre du jour en 1899, à Harvard : « Que le système actuel de gouvernement républicain en France convient mieux au peuple français que celui du Second Empire ». Le prix fut remporté par un *freshman* qui soutint la négative ; néanmoins, les *sophomores* réussirent à faire voter l'affirmative. — Autres thèmes débattus à Baltimore (Johns Hopkins) et à Palo Alto ; « Que la France devrait renoncer à ses possessions territoriales en Asie » ; « Que Casimir Périer a eu raison de donner sa démission » ; « Le système français d'éducation est mieux approprié aux besoins de la France que ne le serait le système américain. » L'orateur qui, à propos de ce dernier thème, soutint avec le plus de succès la négative, fit valoir : 1° Que le système actuel a engendré dans toutes les écoles de France un manque absolu de discipline morale ; 2° qu'il détruit chez le maître tout esprit d'initiative ; 3° que le gouvernement local est le plus puissant facteur en éducation ; la centralisation pédagogique [telle qu'elle existe en France] empêche la confiance en soi et diminue la fermeté du caractère national. — « De tels débats, conclut M. A. Fortier, de l'Université Tulane, sont bien faits pour attirer l'attention de la jeunesse universitaire des Etats-Unis vers la France contemporaine et pour raffermir entre les deux pays les liens d'une sympathie intelligente. »

fait faux, que la vie américaine est bruyante et inconfortable, en dépit et peut-être à cause des simplifications mécaniques dont elle s'encombre, et enlaidie par un luxe vulgaire ; il se méfie. Or, il a tort dans les deux cas. Une expérience très limitée m'a permis de constater personnellement qu'il y a, aux États-Unis, des écoles, même des écoles universitaires, qui sont aussi sombres, laides, sales et attristantes que les pires de nos vieux bagnes d'Europe, en cours de démolition. Mais c'est là, à ce qu'il semble et à ce que tout le monde assure, l'exception ; et, partout où les choses sont bien, elles sont vraiment très bien, non seulement appropriées, mais de bon goût et d'une irréprochable simplicité. — Les écoles élémentaires urbaines, dont quelques-unes s'empilent dans ces gigantesques casernes en forme de tour que l'on appelle *skyscrapers*, sont, pour la plupart, mieux équipées que les nôtres : des revêtements d'ardoises règnent tout autour des classes, à la hauteur convenable, ce qui permet aux enfants de travailler, tous ensemble, au « tableau » ; les murs sont amplement décorés de cartes et de photographies, que l'on prend soin de renouveler sans cesse ; des ouvrages de référence sont placés sur des pupitres spéciaux, à la disposition des élèves, qui s'en servent, Les meilleures écoles ont, d'ailleurs, des bibliothèques de prêt, où les livres de premier ordre se trouvent en autant d'exemplaires qu'il est utile. Il va de soi que l'absence de « cours de récréation » est compensée par des gymnases, des piscines et des ateliers. — On ne bâtit, du reste, d'écoles dans les quartiers populeux que parce

que l'on ne peut pas faire autrement. Les écoles supérieures s'élèvent toutes aussi loin que possible de la pestilence des foules et du tonnerre des trolleys. Harvard était jadis à la campagne ; cette campagne est maintenant submergée par un faubourg de Boston; mais la marée des fabriques et des maisons a respecté, en le contournant, l'îlot universitaire. La nouvelle Université de Chicago s'est installée aux confins de la grande ville et de la plaine sans limites, dans le quartier des parcs que son domaine prolonge. L'Université de Michigan forme, presque à elle seule, la petite ville, délicieusement rurale, d'Ann Arbor. Le territoire scolaire a, partout, le caractère d'une réserve, d'une oasis, d'un bois sacré. Les édifices qui s'y trouvent disséminés parmi les arbres et les prairies n'ont pas toujours, à l'extérieur, la charmante noblesse de ceux d'Harvard (en style du temps de Georges) ; il y est souvent abusé du gothique anglais, gothique pauvre, qui nous fait, à nous, l'effet d'être, pour ainsi dire, plus moyen-âgeux que médiéval ; mais ils ont néanmoins, pour la plupart, fort bon air, et je n'en ai guère vu qui rappellent les odieuses architectures dont les milliardaires de New York déshonorent la Cinquième Avenue et les bords de l'Hudson. J'ai visité plusieurs de ces édifices : on ne peut se défendre de comparer le sort des jeunes gens qui fréquentent ces clubs vastes, très bien tenus, d'une élégance sobre, où tout est prévu, et ces bibliothèques admirables, où ils jouissent des plus précieux privilèges, à celui de nos étudiants dispersés dans les hôtels meublés et les crèmeries sordides du

Quartier Latin, sans autre asile que les salles congestionnées de bibliothèques publiques dont le service laisse à désirer. Nous n'avons même pas la consolation qu'un art plus raffiné soit appliqué, chez nous, à la décoration intérieure de l'*Alma mater* elle-même : il n'y a rien, dans les Universités d'Amérique, d'aussi grossièrement « américain » — au sens où les Américains eux-mêmes prennent l'épithète *dutchy* — que certaines fresques et les dorures de la nouvelle Sorbonne.

Il est naturel que l'école, à tous les degrés, soit aimée aux États-Unis, puisque rien n'est épargné pour la rendre aimable. Et c'est là, sans doute, une des leçons que le Nouveau Monde nous donne en matière d'éducation. — La vie en général est incontestablement plus plaisante à vivre en Europe qu'en Amérique, au moins pour les gens à leur aise. Cependant la jeunesse européenne a été longtemps élevée dans des écoles tristes, sans souci de l'esthétique, de l'hygiène physique et morale, ni d'une pédagogie rationnelle ; la jeunesse américaine se prépare depuis longtemps à un avenir plus rude dans des conditions moins pénibles. Quoique l'école européenne ait commencé à s'humaniser, l'antique tradition d'indifférence intellectualiste à tout ce qui n'est pas la culture de l'esprit, et, notamment, aux questions d'aménagement pratique, y persiste toujours, plus ou moins ; il me semble que nous avons encore beaucoup à apprendre à cet égard.

LES IDÉES DE H.-G. WELLS SUR L'ÉDUCATION

Tout le monde a lu les premiers livres de H.-G. Wells, le nouveau Jules Verne anglais, un Jules Verne mieux informé, d'une fantaisie plus puissante, et philosophe. Cet écrivain s'est récemment proposé d' « offrir une ébauche hypothétique de la façon dont les choses de ce monde iront au xxe siècle ». Non pas sous forme de roman, quoi qu'il soit romancier : il n'a pas voulu augmenter le tas des fictions dont *l'An 2000*, publié il y a cent ans, est le prototype, rarement amusantes, souvent puériles, et tout à fait ridicules quand on les considère quelque temps après qu'elles ont paru, tant la réalité a débordé ou contredit les pauvres imaginations qui s'y trouvent. H.-G. Wells a constaté, par expérience, que la fiction, nécessairement concrète et définie, « ne permet point d'alternatives indépendantes » et qu'elle exclut la démonstration ; or, « la prophétie moderne doit être une branche de la philosophie et suivre exactement la méthode scientifique ». Prophète moderne, il a substitué à la description arbitraire du monde futur « une série d'enquêtes loyales et de spé-

culations sévèrement coordonnées sur l'effort probable de l'humanité en présence des nécessités de l'avenir ». De là, trois ouvrages très attachants : *Anticipations*, *the Discovery of the Future, Mankind in the Making*.

Il est si parfaitement impossible de prévoir ce que seront les acquisitions nouvelles de la science et les transformations de l'industrie au xxe siècle que, si M. Wells s'en était tenu à raisonner sur ce que seront dans cent ans l'aspect extérieur des choses, les procédés de « locomotion » et la tactique militaire, on ne voit pas comment il aurait pu s'élever fort au-dessus des autres faiseurs de pronostics. Mais il a un tour d'esprit philosophique, et ce sont les réactions sociales qui l'intéressent par-dessus tout. Il a un tour d'esprit pratique, et il entrevoit une foule de corrections immédiates à ce qui est. Ses « Anticipations », commencées comme une série d'enquêtes, sont promptement devenues « l'expression d'une théorie générale, particulière à l'auteur, mais diffuse dans le milieu où il vit (l'Angleterre), en accord avec les conditions modernes d'activité sociale et politique ». Elles présentent, au juste, l'idéal politique et social que H.-G. Wells, tenant compte de ce qui a été et de ce qui est, soit en vigueur, soit à l'état de survivance ou de germe, estime réalisable. C'est aussi une revision générale des institutions actuelles et des conceptions courantes au point de vue de cet idéal. Et tout cela est intéressant parce que H.-G. Wells est un Anglais comme on est porté à croire qu'il n'y en a pas beaucoup : intelligent (au sens français du mot), absolument exempt de préjugés et de

cant, avec une hardiesse de pensée, une liberté d'allures et une force de rédaction et d'invective qui sont rares n'importe où.

En esquissant la doctrine et le plan spacieux de son Utopie, ou, comme il dit, de la Nouvelle République (*the New Republic*), l'auteur de *Mankind in the Making* a été amené à disserter sur plus d'un problème dont il connaissait mal les données positives. En certaines matières son incompétence atteint, il l'avoue en riant, des proportions remarquables et « véritablement distinguées ». C'est le cas, en particulier, pour quelques parties de sa « Théorie de l'Éducation ». Mais les idées sur l'éducation n'en sont pas moins ce qu'il y a de plus frappant, et peut-être de plus utile, dans la philosophie de Wells. Elles sont, comme on va voir, très dignes d'attention. Au reste, ce n'est pas la première fois que, en fait de pédagogie, les aperçus d'un homme totalement étranger à la pratique professionnelle, mais habitué à raisonner, clairvoyant et sincère, valent mieux que la littérature technique, celle des gens du métier, pour inviter à penser[1]. Et puis, c'est moins ennuyeux.

I. — La fonction de l'école

Soit un enfant bien né et bien portant, comme ils seront tous dans la Nouvelle République, grâce à des

[1] Comparez aux idées de Wells celles de M. P. Lacombe, *Esquisse d'un enseignement fondé sur la psychologie de l'enfant* (1899), qui concordent sur plusieurs points.

mesures préalables dont nous n'avons pas à nous occuper ici. S'arranger pour qu'il se développe en l'adulte le plus parfait qu'il est susceptible de devenir, tel est le but de l'éducation.

Or, l'enfant se développe sous deux influences qu'il est essentiel de distinguer, le milieu et l'école. Le milieu, c'est la famille, parents et serviteurs (*home*); mais ce sont aussi les relations, régulières ou passagères ; c'est ce que l'on entend, c'est ce que l'on lit. Les établissements d'instruction où l'internat est pratiqué sont à la fois des écoles et des *homes*. Il arrive en Angleterre que le même établissement soit à la fois estimable comme *home* et tout à fait insuffisant comme école ; et le contraire se voit, comme on sait, dans plus d'un lycée français.

Cette distinction est d'autant plus nécessaire à poser que l'on tend aujourd'hui à exagérer prodigieusement le rôle de l'école, en réclamant d'elle, non seulement sa fonction propre, qui est le développement systématique de l'intelligence, mais, par surcroît, une foule de fonctions étrangères. — Qu'est-ce que l'on ne demande pas à l'école, de nos jours ? Partout où une religion sacerdotale est fortement établie, elle a essayé d'utiliser l'école pour sa propagande doctrinale. L'État moderne, tous les États modernes se servent de l'école élémentaire pour répandre dans les masses certaines conceptions politiques, telles que le loyalisme dynastique ou le patriotisme républicain. Et maintenant l'opinion publique demande volontiers à l'école la « formation du caractère », l'éducation morale, la cul-

ture du goût, sans parler de la préparation à la vie en général et au succès commercial en particulier. On s'étonne qu'elle ne réussisse pas mieux à enrayer l'alcoolisme et à diminuer le nombre des délits. On la rend responsable de la malpropreté et de la vulgarité populaires et de la décadence économique de la nation. Avant de dire comment l'école doit contribuer au développement du citoyen, il importe donc d'énumérer tout ce qui ne la regarde pas, d'abord parce qu'il ne lui appartient point d'empiéter sur les devoirs des parents, du clergyman, du journaliste, etc. ; ensuite, parce que l'immense majorité des maîtres et des maîtresses sera toujours incapable de s'acquitter convenablement de tâches si variées ; enfin parce que, si le personnel enseignant s'essaie tant bien que mal à ces tâches étrangères, il est fatal qu'il soit amené à négliger la sienne.

En ce qui concerne l'instruction religieuse, la cause de la neutralité ou, pour mieux dire, de l'abstention est déjà gagnée dans plusieurs pays démocratiques, par exemple aux États-Unis. Aux États-Unis, l'instruction religieuse est sévèrement bannie de l'école publique élémentaire et réservée aux Églises : la multiplicité et la rivalité des sectes, dont aucune n'a été assez puissante pour prétendre à dominer l'école publique, a valu ce bienfait à la société américaine.

A l'inverse, on s'imagine encore, à peu près partout, que l'école peut et doit agir pour « former le caractère », c'est-à-dire pour augmenter l'énergie de la

volonté et l'orienter vers le bien, au moyen d'allocutions appropriées. Mais c'est surtout dans les pays de tradition protestante que sévit ce genre d'éloquence de la chaire. « Une demi-heure de « franche causerie avec les enfants », vagues sentimentalités impromptues sur le Zèle, la Perfection, le Vrai Patriotisme, et ainsi de suite, paraît compenser, mieux que n'importe quoi, des semaines d'enseignement mal conçu et mal préparé, et des années de préoccupations exclusives à l'endroit du canotage et du cricket. Les exemplaires extrêmes de ce type sont ceux qui disent sur un ton de virile apologie : « Cela fait du bien aux enfants de m'entendre leur dire simplement ce que je pense sur les choses sérieuses », alors que trop souvent l'orateur en question s'évertue d'ordinaire à ne penser à rien du tout, si ce n'est au cricket et à l'avancement. De leur côté, les maîtresses d'école ne se montrent souvent pas peu fières, en parlant aux parents, de ce qu'elles appellent « notre heure de morale » (*ethical hour*); mais, renseignements pris, ce n'est qu'une heure pendant laquelle une pauvre âme illogique patauge, avec une inconvenance naïve, à propos de l'Idéal, du Bien, de la Pureté, et de beaucoup de choses secrètes et sacrées qui embarrassent les hommes sages, devant des enfants incrédules ou imitatifs. Pour réussir dans ces exercices, il n'est requis qu'un certain degré de vanité agressive, une dose de sottise, de bonnes intentions et l'ignorance totale des conditions et des limites de l'éducation. » Ce n'est pas à dire, bien entendu, que l'école soit radicalement impuis-

sante à influencer le développement moral. Loin de là. L'éducation de l'intelligence, bien conduite, est riche en sous-produits d'excellente qualité morale : l'habitude de l'observation (rien de tel, pour bien agir, que d'ouvrir sur la vie des yeux attentifs), l'habitude de raisonnement (qui permet de mieux pressentir les conséquences de ses actes), l'esprit critique (qui, en mettant l'homme en garde contre la prévention, tarit en lui une source abondante d'injustices), le goût des plaisirs intellectuels (qui fait heureusement concurrence aux passions naturelles pour les plaisirs bas), l'expérience du travail et, par conséquent, le sentiment de la nécessité de l'effort pour obtenir des résultats convenables. Un bon maître, droit, juste, sincère, indulgent, persévérant, consciencieux, agira aussi très fortement, par son exemple, sur les enfants qui lui sont confiés, sans prêcher. L'école peut encore contribuer à l'enrichissement de la vie morale des écoliers en les invitant à lire des livres, quelques-uns de ces beaux livres d'histoire ou de fiction qui sont de nature à élargir leur connaissance du monde et de la nature humaine en ce qu'elle a d'héroïque. L'admiration et l'enthousiasme que suscitent ces livres, qui équivalent à des exemples, sont les plus durables des antiseptiques. Rien ne s'évente, au contraire, comme un sermon au premier contact de la vie.

L'École sort-elle de ses attributions en se chargeant d'éveiller le sentiment et la compréhension de la beauté ? — Il y a des gens qui pensent, ou qui agissent comme s'ils pensaient, que la nature ne dirait rien aux

enfants si le maître d'école n'était pas là pour servir de truchement. Or, certaines personnes ont, en effet, le don royal de sentir très vivement, de traduire et d'exprimer la beauté des choses ; on les appelle artistes ; il s'en trouve dans toutes les conditions, mais pas particulièrement parmi les maîtres d'école. L'homme du commun, s'il s'en mêle, aboutit vite à réduire la « Nature » aux aspects de l'univers qui ont été consacrés par les artistes d'autrefois : c'est ainsi que les arbres, les fleurs, les oiseaux, les étoiles, les champs cultivés, les moulins à vent au ras de l'horizon, voire (depuis le siècle dernier) les montagnes et les volcans, appartiennent incontestablement au canon scolaire des beautés naturelles, tandis que le flamboiement des hauts fourneaux dans les nuits du Lancashire en est exclu. A quoi bon interposer entre les choses naturelles et les esprits, dont chacun les reflète spontanément à sa manière, l'écran d'une interprétation littéraire, historique et désormais conventionnelle, ou de la médiocre interprétation personnelle du premier venu ? — Quant à l'art, on ne peut penser sans souffrance au traitement que des maîtres et des maîtresses à demi cultivés, qui se croient obligés d' « expliquer aux enfants » les sombres splendeurs de Vinci ou la grâce de Botticelli, font subir aux plus purs chefs-d'œuvre, et aux plus mystérieux. — Dans la future République, l'école n'entreprendra pas de former systématiquement le goût des générations nouvelles. Elle se contentera : 1° d'enseigner à regarder (très peu d'individus savent instinctivement *voir*, ce

qui est pourtant la première des qualités artistiques et la condition des autres) ; 2° d'offrir aux yeux de l'écolier de belles choses qu'il n'aurait peut-être pas l'occasion de rencontrer ailleurs : il est parfaitement légitime que les bâtiments d'école soient transformés, comme ils le sont déjà çà et là, en musées de photographies et de moulages, où les grandes œuvres de tous les temps rayonnent silencieusement et frappent au passage ceux qui sont nés pour les aimer.

Les écoles anglaises sont-elles responsables de la décadence économique et du relâchement général de l'activité en Angleterre ? On le prétend. Mais, quoique lesdites écoles soient assurément à transformer de fond en comble, ce n'est pas vrai. En Angleterre, comme partout, l'influence de l'école est bien moins profonde que celle du milieu ambiant. Si le jeune Anglais de la classe moyenne est aujourd'hui, sous son vernis d'élégante réserve, profondément ignorant et versé surtout dans l'historique des matches interscolaires de son temps, c'est, jusqu'à un certain point, la faute de ses maîtres. Mais s'il n'a ni l'habitude, ni le désir, ni le respect du travail, s'il méprise le travail et la science comme des choses qui ne payent pas et qui ne sont nécessaires ni au succès ni au bonheur, c'est dans son milieu extrascolaire qu'il a, pour ainsi dire, respiré ces convictions, dès son enfance. « Il a vécu dans un pays où les honneurs sont prodigués aux brasseurs d'affaires, où le Gouvernement est automatiquement confié aux pairs ou à leur famille, où quiconque réussit n'a rien de plus pressé que de se retirer de la vie active pour devenir un *gen-*

tleman, où le soupçon et le ridicule sont le lot de quiconque peine pour une fin qui dépasse la compréhension d'un cocher ; — ... et il a tiré ses conclusions. » Le *schoolmaster*, dont on fait le bouc émissaire, n'y est pour rien. Et cet état de choses ne peut être modifié que par des forces extérieures à l'école, qui dépassent infiniment la portée des réformes pédagogiques.

En résumé, l'école n'est qu'un élément parmi tous ceux qui concourent à la formation du citoyen. Il faut maintenant définir cet élément, et dire comment on en tirera le maximum d'efficacité.

II. — L'ÉCOLE D'AUTREFOIS ET L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI

La première en date et la plus universellement reconnue des fonctions de l'école est d'initier une plus ou moins grande partie de la population à la lecture, à l'écriture, au calcul, c'est-à-dire à des disciplines qui augmentent les moyens d'acquisition et d'expression. On en est venu à concevoir de nos jours que la communauté doit à tous ses membres cette espèce d'instruction.

D'autre part, la seconde des fonctions principales de l'école a été jusqu'à présent d'enseigner la langue, morte ou non, d'une ancienne civilisation dominante. Chez les peuples dont la littérature indigène est encore dans l'enfance, la langue d'une grande civilisation étrangère est l'instrument qui seul procure les inestimables bienfaits de la culture littéraire ; en outre, étudiée en même temps chez des peuples différents, elle

est pour eux un patrimoine commun. Tel fut le grec pour les Romains, le latin pour les hommes du moyen âge et ceux de la Renaissance, l'arabe pour tous les barbares convertis à l'islamisme, le sanscrit pour les populations de l'Inde, le chinois pour les populations de l'Extrême-Orient. Mais il s'est produit à cet égard, depuis deux ou trois siècles, un phénomène singulier dans la plus grande partie de l'Europe. Il s'est développé dans ces pays non seulement une civilisation plus puissante que celle des peuples morts, grec et latin, dont la tradition avait été installée dans les écoles, mais des littératures plus riches, variées, vivantes, et si longtemps nourries des littératures classiques qu'il n'y a plus en vérité rien dans celles-ci qui n'ait passé dans celles-là. Cependant, dans ces pays, l'enseignement des langues classiques, recommandé par l'habitude et défendu par toutes les forces conservatrices, notamment par les églises dont le latin est la langue sacrée, a survécu à sa raison d'être. Cela ne s'est pas produit, comme de juste, sans que ledit enseignement ait perdu de son sérieux. On apprenait jadis, conformément à l'idéal des anciennes écoles romaines de rhétorique, à penser et à écrire en latin avec une élégante aisance, et, par là, à penser et à écrire de même en sa langue maternelle ; mais les professeurs de langues mortes ont dû renoncer depuis longtemps à pousser aussi loin leurs prétentions : ils n'enseignent plus à écrire le latin (l'écriraient-ils eux-mêmes avec aisance ?) ; ils enseignent à le déchiffrer tant bien que mal ; encore n'y réussissent-ils guère. De sorte que

l'efficacité des langues mortes pour l'éducation des hautes facultés d'expression a disparu tout comme la raison d'être historique de leur présence dans les programmes ; et qu'il n'y a plus, dans la plupart des écoles, de procédé régulier, éprouvé, pour enseigner l'art de conduire et de disposer ses pensées.

L'enseignement des langues mortes, aujourd'hui desséché, a laissé, d'ailleurs, des traces indélébiles (jusqu'à présent) sur celui de la langue maternelle, qui tend, actuellement, à le remplacer. « En Angleterre, notre méthode pour enseigner l'anglais n'est encore qu'une ridicule caricature de la méthode latine. » On commence par la grammaire la plus abstraite, la plus décharnée, la plus stérile. Des garçons et des filles de douze ans, qui ne comprennent pas et ne comprendront jamais que l'anglais vulgaire et ne sauront jamais ponctuer une lettre proprement, sont informés qu'il existe huit sortes de nominatif et qu'il y a (ou qu'il n'y a pas) un gérondif dans leur langue. On les force ensuite, pendant des mois et des années, à accomplir un rite appelé *parsing* (analyse) qu'il faut avoir vu pour le croire. Après quoi (ou avant, peu importe), ils sont invités à se lancer dans la « composition » ; les résultats sont « effrayants ». — Nul doute que s'il s'était dégagé une méthode originale et efficace pour l'enseignement de la langue maternelle, les partisans de la survivance des langues mortes comme instrument de culture linguistique n'auraient pas eu aussi beau jeu ; ils triomphent, et c'est bien naturel, que l'on ait été obligé de leur emprunter leur routine.

L'école d'autrefois avait la prétention de compléter son œuvre en initiant à des connaissances d'agrément, les « galanteries » de l'ancienne pédagogie allemande : danse, maintien, musique, faire semblant de dessiner, faire semblant de savoir la langue vivante d'un pays voisin (par exemple l'italien). Il subsiste encore quelque chose de ces « accomplissements » sous la forme désormais comique de la danse et sous celle, décidément offensante, du piano. Mais il en est un auquel les circonstances ont donné, au XIXe siècle, une importance capitale. L'enseignement d'une ou de plusieurs langues vivantes est devenu une nécessité par suite des relations multipliées entre les peuples, des voyages, et de l'existence, en plusieurs langues modernes, d'une littérature artistique et scientifique de premier ordre. Il n'y a pas à nier que ce soit là, pour l'intelligence, une surcharge fort lourde, et bien propre à faire désirer que l'une des grandes langues de l'humanité civilisée acquière un jour sur les autres une prééminence décisive[1].

L'école d'aujourd'hui a dû, en outre, prendre en considération les immenses acquisitions de la science

[1] Le sentiment personnel de M. Wells est que la prééminence reviendra au français plutôt qu'à l'anglais, à l'allemand ou au russe. Sa grande raison, c'est que la littérature française est la plus diverse et la plus intelligente de toutes les littératures contemporaines : « Il suffit de contempler une librairie parisienne, en se souvenant d'une librairie anglaise, pour comprendre que le français occupe une position exceptionnelle. Les rangs serrés des volumes à couverture jaune embrassent tous les domaines de la pensée et de la curiosité humaines... » (*Anticipations*, p. 272.)

moderne. Elle s'est trouvée, ou crue, dans l'obligation de communiquer une masse de notions positives sur le passé et le présent du monde. De là, les « leçons de choses » et ces énormes programmes d'histoire naturelle, de physique, de chimie, d'histoire, de géographie, etc. L'opinion de M. Wells est que, en Angleterre, tous ces « sujets », considérés comme des « sujets d'information » (*information subjects*), sont enseignés par fragments inorganiques et inassimilables, qui encombrent l'esprit sans l'éclairer. Il se plaît à croire que, dans l'école d'autrefois, l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie du *Quadrivium* étaient vraiment présentées comme des « sciences », pour le profit méthodologique ou philosophique que ces disciplines comportent, tandis que, de nos jours, l'enseignement soi-disant scientifique se réduit trop souvent, en réalité, à une énumération de faits bruts, aggravée par l'injustifiable prétention que la connaissance de ces faits est pratiquement utile. L'enseignement des mathématiques reste dans une position ambiguë, mal dégagé de traditions surannées, quoique l'on commence à comprendre que les nouvelles mathématiques sont une sorte de complément du langage, comme la notation musicale et le dessin, aussi indispensables, à ce titre, que la lecture et l'écriture pour quiconque a besoin de raisonner sur des formes et des quantités.

Voilà le *curriculum* que parcourent ordinairement les jeunes Anglais jusqu'au moment où ils bifurquent soit vers un apprentissage professionnel (médecine, droit, etc.), soit vers une prolongation d'études

scolaires en vue des degrés « ès arts » que confèrent les Universités. Quand on a passé par là, on ne sait rien : « L'ordinaire B. A. (bachelier ès arts) d'Oxford, de Cambridge ou de Londres, a une inutile teinture de grec; il ne peut pas lire le latin couramment; il a dans l'esprit quelques notions insignifiantes sur l'histoire des littératures classiques; il ne sait pas assez l'anglais pour l'écrire clairement; il ne peut pas lire le français couramment; il ne lit pas du tout l'allemand; il a appris certains rudiments des mathématiques d'après des méthodes d'un autre âge, et des nomenclatures de faits historiques ou scientifiques. Il ne sait rien des pensées incorporées dans la littérature anglaise, ni de la pensée contemporaine, ni des sciences sociales, ni de la philosophie naturelle. Tout ce qu'il en soupçonne, il l'a puisé, au hasard, dans les *magazines*. L'histoire de l'art est pour lui un livre scellé... »

Ce *curriculum* irrationnel, qui n'a été combiné par personne, mais où l'analyse révèle des débris de traditions anciennes amalgamées tant bien que mal avec des nouveautés introduites par la force des choses, laisse fort à désirer. Tout le monde le reconnaît et s'en plaint. Mais comment le remplacer? H.-G. Wells n'ignore pas que des projets de réforme ont été produits par centaines et même que quantité d'écoles ont cherché à amorcer les parents, inquiets des critiques prodiguées aux écoles ordinaires, par l'annonce de plans d'études plus ou moins originaux. Mais il n'a pas confiance. « Ces écoles charlatanesques, où les exer-

cices décorés des noms de « Tenue des livres » et de « Correspondance commerciale », et d'autres impostures analogues, sont enseignés aux fils de gens qui payent deux mille cinq cents francs par an comme Science commerciale », ne lui disent rien qui vaille. Il a son système à lui, fondé sur ce principe général que le rôle essentiel de l'école est, non pas précisément d'apprendre à penser, comme on l'a dit souvent, mais de perfectionner et de multiplier les facultés d'expression qui permettent de converser avec soi-même et avec autrui (*to widen the range of intercouse*); bref, d'apprendre à manier avec dextérité les instruments usuels de la pensée.

III. — L'ÉCOLE DE L'AVENIR

Puisqu'il s'agit d'enseigner, à l'école, le maniement des outils usuels de la pensée, le programme de l'école sera : Lecture, Écriture, Prononciation correcte de la langue maternelle, Étude approfondie de la langue maternelle au point de vue historique, Apprentissage de l'art d'écrire (en prose et en vers) dans la langue maternelle, autant de Mathématiques que chacun peut s'en assimiler, Dessin, Peinture, Musique (comme moyens d'expression, pour développer le sens des formes, des couleurs et des sons); parler, lire et écrire passablement une ou plusieurs langues étrangères, celle ou celles qu'imposent les nécessités sociales, politiques et intellectuelles du moment. Ajoutez, pour clore le cycle de l'enseignement élémentaire : acquisi-

tion des connaissances (ou de l'art de les acquérir dans les livres) qui sont nécessaires pour prendre part au mouvement de la pensée et de la vie contemporaines.

Pas de difficulté pour les premiers articles de ce programme : on enseigne déjà très convenablement à lire et à écrire (sinon à prononcer), et la simplification de l'orthographe se fera tout doucement, pourvu que les charlatans entichés de « phonétique rationnelle » ne s'en mêlent point. Quant à « l'étude approfondie de la langue maternelle », et particulièrement de l'anglais dans le monde anglais, c'est une autre affaire. Au sentiment de M. Wells, personne ne sait aujourd'hui enseigner l'anglais ni même comment l'anglais devrait être enseigné. Découvrir ce secret est une œuvre qui sollicite l'attention des Nouveaux Républicains. Les maîtres de nos jours ne sont pas à blâmer s'ils l'ignorent, car, surchargés comme ils le sont de besognes matérielles, et tenus de satisfaire à tant d'exigences raisonnables et déraisonnables, comment auraient-ils l'énergie et la liberté d'esprit nécessaires pour réagir efficacement contre les méthodes que les livres, les traditions et les examens leur imposent? Ce n'est pas aux praticiens qu'il appartient d'inventer et de fabriquer les instruments d'acier qui servent à faire les opérations chirurgicales ; s'il n'y en a pas dans le domaine public, ils s'en passent, et, quelles que soient leurs qualités personnelles, sont obligés de s'en tenir au manuel opératoire de leurs confrères les plus médiocres.

Dans l'espèce, l'instrument qui manque pour accoucher les esprits, ce sont de bons livres à l'usage des

classes; et surtout c'est la méthode qui permettrait de composer de tels livres. Les Nouveaux Républicains ne seront pas embarrassés pour si peu. Il ne leur faudra pas, en effet, plus de dix ans et de cent mille livres sterling pour en venir à bout. Et voici comment. C'est bien simple : un homme d'action organisera un comité de douze experts (qui comprendra des professeurs éprouvés, un psychologue de profession, un ou deux étudiants intelligents, un philologue, un littérateur, etc.). Au bout d'un an, on aura dépensé dix mille livres, et il sortira des délibérations du Comité un « Cours de langue et de composition anglaise » qui sera publié. Ce Cours sera naturellement en butte aux plaisanteries du public; tous les experts qui n'auront pas été associés à l'entreprise l'attaqueront avec violence. Mais le Comité, complété par l'adjonction de ses meilleurs critiques, revisera son ouvrage pour une seconde édition. Et ainsi de suite pendant dix ans. En fin de compte, il existera une méthode, des *Primers,* des *Text-books* gradués, un dictionnaire scolaire, des programmes d'examens rationnels et tout ce qui est nécessaire pour l'enseignement normal de l'anglais. Cent mille livres, ce n'est guère pour un pareil objet; et puis, lorsque la Méthode aura pris, les profits seront énormes. — Pour les mathématiques, les difficultés actuelles d'enseignement et les remèdes sont les mêmes[1].

[1] Mais non pas pour les langues vivantes. M. Wells estime qu'on a déjà fait le nécessaire pour « révolutionner l'enseignement des langues vivantes », et cite à cet égard les noms de Alge, de Hölzel et de Gouin.

Ici quelques objections se présentent à l'esprit, dont les Républicains de Wells auront peut-être à tenir compte. Et d'abord, est-il certain qu'il n'existe point, dès maintenant, d'excellents livres scolaires ? M. Wells croyait qu'il n'y avait pas de *Nursery rhymes* dignes de ce nom jusqu'à ce qu'un éditeur de Boston lui en eût envoyé un recueil qu'il a trouvé estimable. Après la première édition de ses essais pédagogiques, on lui a fait connaître un livre pour l'enseignement de la géométrie élémentaire (par un maître d'Eton College), qu'il déclare « tout à fait admirable ». Ces expériences l'ont amené à entrevoir que des livres comme il en désire pourraient bien exister, après tout, quelque part, « en pile dans les magasins », où, faute d'être connus, ils ne servent à rien. Et il en est réduit à dire : « Si je ne les connais pas, moi qui ai des loisirs et bien des occasions d'être informé, est-il possible de s'attendre à ce que les maîtres les connaissent ? » Mais, en France, les professeurs de lycée et de collège reçoivent d'office la plupart des livres de classe qui paraissent, par les soins des éditeurs, à titre de publicité ; néanmoins les livres de classe qui ont le plus de succès ne sont pas toujours les meilleurs ; et il en est de remarquables qui ne se sont jamais vendus. Cela s'explique par bien des raisons qui ne cesseraient d'agir que le jour où le choix des livres classiques ne serait plus, comme maintenant, confié à la discrétion des maîtres, mais imposé d'en haut par une autorité. Laquelle ? Il ne saurait être question, semble-t-il, dans une République anglaise, d'une autorité centrale, comme celle de notre Minis-

tère de l'Instruction publique. On compte plutôt sur l'ascendant des décisions promulguées par un comité d'experts. « Supposez qu'un comité ait déterminé *le* programme scolaire de mathématiques, et se charge ensuite d'examiner tous les manuels de mathématiques en vente dans les pays de langue anglaise, en acceptant peut-être quelques-uns sans observations, d'autres à correction, et condamnant le reste spécifiquement *par leur nom*. » M. Wells croit qu'en consacrant cinq mille francs à distribuer intelligemment le Rapport du Comité qui contiendrait ces bénédictions et ces excommunications nominatives, et aussi en faisant savoir que les théories du Comité sont celles qui seront suivies désormais dans les examens, toutes les écoles ne seront bientôt plus équipées que de « bons » livres. Ces mesures, ajoute-t-il avec complaisance, vaudraient mieux que des rames d'essais dans les revues pédagogiques. Mais sont-elles possibles ? Seraient-elles efficaces ? Tout serait-il dit enfin lorsque de bons tyrans auraient établi en ces matières une orthodoxie officielle ? Le Nouveau Républicain paraît assez disposé à laisser aux « revues pédagogiques » ces discussions stériles. Aussi bien, sans qu'il s'en doute, elles ont déjà eu lieu, car, pour le choix des livres de classe comme pour bien d'autres choses, la théorie du *Compelle intrare* n'est pas d'hier ; et d'ailleurs, en pédagogie, tout a été dit.

En quoi consistent exactement « les connaissances nécessaires pour participer à la vie et à la pensée contemporaines », dont l'acquisition complétera l'ensei-

gnement élémentaire ? L'idéal serait évidemment de connaître le milieu naturel et le milieu social, et l'histoire des éléments qui composent ces milieux dans la mesure où c'est utile pour s'expliquer leur état actuel. Mais il faut choisir, car la capacité d'apprendre est limitée et le connu est immense. Dès lors, deux méthodes générales sont soutenables, dont une seule est pratiquée. Définir arbitrairement un certain nombre de notions dont on convient qu'il n'est pas permis de les ignorer et les seriner aux enfants sous la menace des punitions et des examens ; c'est ce qui se fait partout. Ou bien dire : « Communiquer des connaissances à l'enfant étant moins utile qu'exercer son esprit, nous choisirons les connaissances à lui donner moins pour les connaissances en elles-mêmes que pour leur pouvoir d'exercer l'esprit, et nous les offrirons toujours par le côté qui exercera le mieux l'esprit[1] » ; c'est la thèse que M. P. Lacombe a soutenue, chez nous, si fortement. Est-il besoin d'indiquer pourquoi la première de ces méthodes l'a emporté ? La seconde suppose des maîtres dont l'attitude soit constamment active et qui sachent assez profondément ce qu'ils enseignent pour le présenter à chacun d'une manière originale ; la première peut être pratiquée machinalement par des hommes ordinaires et leur permet l'engourdissement intellectuel. On verra donc, longtemps encore, l'enseignement des connaissances « indispensables » conçu comme un gavage, et le choix de ces

[1] P. Lacombe, *o. c.*, p. 6.

connaissances déterminé par les commissions qui rédigent les programmes d'examen, avec les résultats ordinaires : passivité des écoliers, obligation d'apprendre et d'enseigner partout ce qui a paru considérable, un jour, à des commissaires faillibles. On continuera en conséquence d'employer le temps des classes et la mémoire des enfants à l'exposé et à l'acquisition de certains détails, consacrés par la tradition scolaire, que personne ne tient pour importants en dehors des écoles. Il va de soi que les sympathies de M. Wells sont pour la méthode active, quoiqu'il n'ait pas réussi, aussi bien que d'autres réformateurs, à s'en faire une idée nette. Il se laisse ici trop visiblement dominer par ses goûts de romancier scientifique. Comme connaissances pragmatiques, le premier rang sera, selon lui, à la physique, c'est-à-dire à la théorie générale de l'énergie. Des cartes et des tableaux chronologiques éveilleront l'intérêt pour l'histoire et la géographie (!) Et puis, ce sera tout. La physiologie n'est pas encore une science assez avancée pour qu'il y ait lieu d'en rien dire aux enfants. Quant au reste, chaque école entretiendra une bonne bibliothèque d'ouvrages élémentaires, copieusement et scientifiquement illustrés; les écoliers y seront régulièrement admis à lire ce qui leur plaira le mieux, durant cinq ou six heures par semaine, en commun, sous la surveillance du maître, dont le seul rôle sera, comme bibliothécaire, d'inviter ses jeunes clients, s'ils le consultent, à des lectures systématiques. Une école sans bibliothèque, c'est-à-dire sans dépôt de faits commodément et agréablement emma-

gasinés, c'est une pharmacie sans bouteilles. Que, au commencement du xxe siècle, 999 écoles sur 1000 aient encore été dépourvues de bibliothèques convenables, aucun symptôme de notre infériorité pédagogique ne paraîtra plus frappant aux générations futures.

Tel sera l'enseignement *primaire* dans la Nouvelle République, uniformément distribué aux frais de la communauté à tous les enfants jusqu'à l'âge de quatorze ans, sans distinction de fortune. Ne considérons plus maintenant que ceux, de l'un ou l'autre sexe, qui auront convenablement parcouru ce premier cycle. Les autres, s'ils sont de familles pauvres, iront remplir les petits emplois dont ils sont dignes ; s'ils sont de familles riches... pourquoi un jour ne viendrait-il pas où un minimum de qualification mentale sera considéré comme indispensable pour l'administration de la propriété aussi bien que pour toutes les autres formes de pouvoir dans l'État ?

L'enseignement *secondaire* différera grandement de l'enseignement primaire dans les sociétés de l'avenir. Comme les choses vont de nos jours (en Angleterre), il n'en est pas ainsi : d'un bout à l'autre des études, c'est la même discipline enfantine. « Nos professeurs secondaires sont incapables, par des rabâchages persistants, continués pendant cette longue période de la douzième à la vingtième année, de produire la maîtrise des langues mortes qui jadis était la préface obligée de l'éducation, et qui est devenue maintenant, par un

déclin séculaire d'énergie et le desséchement naturel de cette espèce d'études, l'irréalisable idéal. » Cependant, les pédagogues classiques imposent une prolongation de leurs exercices à l'Université jusqu'à vingt-trois, vingt-quatre ans, et s'ils pouvaient retenir les gens jusqu'à quarante ou cinquante ans, ils les feraient jouer encore à ces âges avec les clés qui ouvrent l'accès du trésor des littératures anciennes, — ce trésor dont le contenu a été versé tout entier, depuis longtemps, dans la circulation. Mais, à quatorze ans, les enfants de l'avenir auront été mis en possession des instruments de la pensée. Le moment sera venu de leur donner une vue juste et cohérente de ce que nous savons sur l'univers et de commencer à les préparer en vue d'une profession spéciale.

Avant de dire ce qu'ils devront apprendre, voyons comment on le leur enseignera.

De nos jours, dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les Universités qui en sont, à plusieurs égards, le prolongement, le principal moyen d'enseignement est le cours oral, parlé ou dicté : le maître parle : « Assieds-toi là, écoute », et les élèves attrapent, tant bien que mal, sa parole au vol. Ce procédé a des conséquences graves. Le professeur, professant *ex cathedra* et sans contrôle, tend à dogmatiser ; il encourage rarement à discuter ce qu'il a dit. Sa personnalité s'interpose entre ses auditeurs et les livres ; en l'écoutant, les élèves se familiarisent autant avec sa manière de voir qu'avec les choses qu'il enseigne. Ces choses, ils les trouveraient dans les

livres, aussi bien exposées, ou mieux, s'ils avaient l'habitude de lire, c'est-à-dire de demander aux livres ce qu'ils contiennent. Mais le cours oral a précisément la prétention de tenir lieu de toutes les autres sources d'information : celui qui suit un cours s'y tient et n'acquiert pas la science inestimable des livres, l'art de les trouver et de s'en servir. Il semble que les traditions scolaires soient demeurées, sur ce point, ce qu'il était légitime qu'elles fussent avant la découverte de l'imprimerie. La plupart des maîtres « lisent » en chaire, comme s'il y avait encore intérêt à multiplier les manuscrits par la dictée [1]. Et, en effet, il y a des établissements d'enseignement secondaire qui n'ont pas de bibliothèque d'étude. D'ailleurs, partout où il existe des bibliothèques, les imprimés y sont apparemment considérés comme des raretés, puisqu'on se garderait bien d'y posséder plus d'un exemplaire des ouvrages les plus courants...

Il n'est pas sensé d'attribuer au professeur, dans

[1] Tous les paléographes savent que les manuscrits qui ont été exécutés au moyen âge par des copistes écrivant sous la dictée sont très fautifs. Les notes prises dans ces conditions par les écoliers d'aujourd'hui ne le sont pas moins. L'incorrection des textes dont ils avaient à se servir a fait souffrir d'une manière inexprimable les hommes de l'antiquité et du moyen âge ; les écoliers sont seuls maintenant à endurer ce supplice en relisant leurs notes mal prises, souvent décousues, inexactes, qui risquent de leur faire entrer des absurdités dans la tête. On pousse encore l'inhumanité, de nos jours, jusqu'à dicter aux petits enfants les textes de version latine, qu'ils recueillent le plus souvent sous une forme inintelligible, alors qu'il serait si facile de les leur distribuer imprimés, comme cela se pratique enfin, depuis quelques années, aux examens de la Sorbonne.

l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, la fonction du Manuel (ou *Text-book*). — Rien n'est plus nécessaire que de bons Manuels comme il y en a, qui, dans chaque domaine de la science, exposent les résultats acquis et les conceptions régnantes. De tels livres, soigneusement composés par un spécialiste ou par des spécialistes associés, et continuellement tenus à jour, devraient être les *vade-mecum* de tous les étudiants. Le rôle du maître n'est nullement de leur faire concurrence en servant à ses élèves, par tranches, un Manuel abrégé de sa façon. C'est, les supposant connus, d'en commenter les parties insuffisantes, obscures ou contestables, et d'en développer à fond certaines sections, à titre d'exemple; c'est, en un mot, d'être un guide, un conseiller. M. Wells, qui ne connaît pas M. Lacombe, se rencontre ici avec lui, mot pour mot : « Aujourd'hui le professeur d'histoire, de géographie, de sciences, se croit en conscience tenu de rédiger son cours. Il existe sur la matière de ce cours des livres imprimés, rédigés par des maîtres exceptionnels, qui, écrivant en vue de l'impression, ont rédigé leurs leçons avec tout le soin dont il étaient capables. Le professeur débutant se croit obligé de refaire ce livre; mais il est pressé, et le métier l'oblige à exécuter promptement la rédaction du cours dont il est chargé... Qu'il mette plutôt entre les mains de ses élèves l'ouvrage qu'il estime le meilleur et que l'élève, en apprenant la science spéciale, objet du livre, apprenne en même temps à apprendre dans les livres. *Car il aura toujours des*

livres à sa disposition, et il n'aura pas toujours un professeur[1]. »

Si le professeur était dispensé des stériles besognes qui lui sont aujourd'hui imposées par l'usage, il aurait du temps pour son métier véritable. « La classe, comme nous la concevons, devient une sorte de cabinet de consultation où le professeur se tient à des heures convenues pour répondre aux questions de ses élèves, éclaircir leurs doutes, leur expliquer les choses incomprises, leur indiquer des livres à lire, juger séance tenante les notes, résumés ou compositions qu'on lui soumet », diriger des discussions et pratiquer l'art difficile de l'interrogation. Et rappelons-le incidemment : commentaires d'un « livre de texte », « disputes » et examens, tels étaient les procédés ordinaires de l'enseignement dans les Facultés des Arts des Universités du moyen âge, d'où notre enseignement

[1] P. Lacombe, *o. c.*, p. 176. — M. Wells, qui vit dans un pays où les plus grands éditeurs d'ouvrages scientifiques et scolaires sont des Universités (Clarendon Press d'Oxford, Pitt Press de Cambridge), hasarde l'idée que les Universités devraient considérer comme un de leurs principaux offices la publication et la revision de Manuels normaux à l'usage de l'enseignement secondaire. « Personne ne s'étonne que l'on consacre 20 000 à 25 000 francs par an à doter une chaire nouvelle, mais il paraîtrait encore fantastique à bien des hommes d'Université d'appliquer pareille somme à l'entretien d'un professeur chargé de composer et de reviser chaque année le Manuel normal pour l'enseignement d'une science... Le travail des élèves serait singulièrement plus profitable s'ils avaient ainsi une série de *text-books* sur tous les sujets, vivant et se développant d'année en année sous leurs yeux... Plusieurs Universités pourraient s'associer pour publier en commun un Manuel, dont l'éditeur fédéral centraliserait et apprécierait toutes les propositions pour l'amélioration de l'œuvre. »

secondaire est sorti. Ainsi la pédagogie de la Nouvelle République pourrait se réclamer au besoin de précédents plus vénérables encore que ceux de la pédagogie actuelle.

Le moment est venu maintenant d'aborder la question des programmes. Rien de plus simple, si l'on ne perd pas de vue le but à atteindre. L'absurdité de l'idéal : faire que chaque individu soit une encyclopédie vivante, a été reconnue. Nous devons : 1° procurer à l'esprit un *training* qui le rompe à l'abstraction, à la généralisation, à la critique des preuves, qui stimule et discipline l'imagination, et qui développe l'habitude du travail sincère et consciencieux, pour préparer et aboutir à une éducation professionnelle; 2° donner une culture générale, c'est-à-dire introduire l'élève dans le vaste cercle d'idées morales, esthétiques, etc., qui forment le substratum de la vie intellectuelle et sociale de la communauté.

La thèse capitale des pédagogues classiques a été longtemps de soutenir que leurs études, l'étude des langues et littératures de l'antiquité gréco-romaine, étaient les seules capables de procurer un *training* mental de première qualité, quelles que fussent les destinations ultérieures des jeunes gens. Quelques-uns en ont récemment rabattu ; ils ont dit : « Si nos études ne sont pas les seules, ce sont du moins les meilleures ». Ils l'ont dit, mais ils ne l'ont jamais prouvé, de sorte que bien des gens ont refusé de les en croire sur parole. Il apparaît maintenant, chaque jour à un plus grand

nombre d'esprits, que beaucoup d'études sont aussi propres ou plus propres que les classiques à favoriser l'éducation intellectuelle. Dans la plupart des pays, les études classiques ne sont déjà plus qu'une des alternatives qui s'offrent à l'enfant au sortir de l'école élémentaire ; dans quelques-uns le jour est prochain où leur droit de rester au nombre des grandes disciplines scolaires sera contesté, mis en péril.

Dans la République de M. Wells, il y aura au moins trois Cours d'enseignement secondaire à choisir. — Celui qui aurait le mieux plu à M. Wells et que, par conséquent, M. Wells estime « le plus utile et le plus profitable pour la masse de la population mâle », est le cours de *Philosophie naturelle*, où l'on sera naturellement conduit par l'enseignement de la physique dans l'école élémentaire. Il durera trois à cinq années (de 15 à 18 ou 21 ans) et sera constitué par « une certaine combinaison de mathématiques, de physique, de chimie, d'astronomie, de géographie et de géologie au point de vue de l'histoire générale de la terre ». Il aboutira aux professions industrielles, militaires, navales, scientifiques, etc. — En second lieu, le Cours de *Biologie*. « Tout de même que le concept de la Conservation de l'Énergie sera au centre du Cours de Philosophie naturelle, celui de l'Évolution organique sera au centre du Cours de Biologie ». On s'y occupera de physique et de chimie au point de vue des rapports de ces sciences avec les problèmes biologiques. Ce Cours conduira à la profession médicale, à l'étude de la psychologie, de l'élevage, de l'éducation, etc. Ce serait

aussi une excellente préparation aux hautes études théologiques, économiques, politiques. — Le troisième Cours sera celui d'*Histoire*, préparatoire aux travaux littéraires et à l'étude du droit, de la philosophie, de la théologie, de la politique. — Ajoutons encore le Cours « *classique* » (gréco-romain), si vous voulez, par ménagement pour des préjugés persistants ; et peut-être un Cours de *Musique*.

Quant à la « culture générale », elle aura sa place, sous des formes appropriées, dans chacun des Cours prévus. La semaine a sept jours ; on en emploiera quatre aux études principales, objet du Cours choisi, qui « compteront » pour les examens ; il en restera trois qui seront réservés à la récréation et aux exercices physiques, mais aussi à des enseignements accessoires et complémentaires : d'Histoire dans les Cours de Philosophie naturelle et de Biologie, de Philosophie naturelle et de Biologie dans le Cours d'Histoire et dans le Cours classique. Encore ne s'agira-t-il pas ici, dans tous les cas, d'enseignement proprement dit : c'est ainsi que lire des livres dans la bibliothèque du collège, qui sera très bien composée, prendre part aux séances d'une *Debating Society* et aux exercices d'une Société dramatique d'écoliers ou d'étudiants, dessiner ou composer pour son compte, sera considéré comme l'équivalent d'un travail scolaire. La connaissance des langues vivantes, acquise à l'école élémentaire, sera aussi entretenue dans les établissements secondaires pendant les jours réservés.

L'enseignement secondaire est intimement rattaché, dans les pays de langue anglaise, à l'enseignement supérieur, ou plutôt il le pénètre, pour des raisons historiques qu'il serait hors de propos et trop long d'analyser. Les *undergraduates* d'Oxford et de Cambridge, avant le baccalauréat ès arts, correspondent aux élèves des lycées et des gymnases continentaux. Le « College » américain, même quand il dépend d'une Université, dont il est souvent la partie la plus vivace, n'est aussi qu'un établissement secondaire. On trouvera avantage, dans une République rationnelle, à distinguer nettement les trois étapes : primaire, jusqu'à quatorze ans; secondaire, jusqu'à vingt ans environ ; supérieur, à partir de la vingtième jusqu'à la vingt-cinquième année à peu près.

L'enseignement supérieur est censé maintenant, dans les pays anglais, le monopole, l'affaire exclusive des Universités. Aux États-Unis, les généreux donateurs qui se proposent d'encourager les études et les travaux scientifiques font instinctivement, aujourd'hui comme au temps des Tudor, des libéralités aux Universités. Mais cette manière de voir, qui, jadis, était entièrement justifiée, a cessé d'être à l'abri de la critique. Il fut un âge, en effet, où les Universités étaient les seuls foyers actifs de pensée et de science, et les asiles par excellence de la sagesse. Mais des siècles se sont écoulés depuis. L'esprit scientifique est répandu maintenant dans le vaste monde et fleurit n'importe où. Les influences susceptibles d'agrandir et d'achever la struc-

ture mentale de l'homme et de la femme sont en suspension partout. Ceux qui, dans nos sociétés si fécondes en publications excellentes, tant académiques que privées, continuent à identifier l'Université avec la pensée, la science, et même avec l'enseignement supérieur de la science ou des méthodes scientifiques, font songer à un jardinier qui, ayant créé jadis une variété de céréale précieuse, promptement multipliée et bientôt vendue au quintal sur tous les marchés, continuerait à offrir confidentiellement de petits paquets de ses graines à un prix très élevé. — L'Université ne sera qu'un élément dans l'organisation future de l'enseignement supérieur.

M. Wells esquisse très rapidement le tableau des Universités de l'avenir, que fréquenteront seuls les plus brillants sujets de l'enseignement secondaire. Il se contente de dire : « On imagine volontiers le troisième degré de l'enseignement comme un choix très varié d'études approfondies, écoles spéciales de médecine, de droit, d'*engineering*, de psychologie, de pédagogie, de science politique, de science commerciale, de philosophie et de théologie, et de sciences physiques. » Il a, semble-t-il, deux motifs pour ne pas insister. D'abord, il n'est pas suffisamment au courant de ce qui se passe dans les Universités d'aujourd'hui ; il ne sait pas comment se posent les questions qui préoccupent, au sujet de leurs destinées prochaines, les meilleurs d'entre leurs maîtres [1]. Ensuite, il tient

[1] Voir, par exemple, Ch. Seignobos, *le Régime de l'Enseigne-*

infiniment à son idée que, dans la Nouvelle République, l'enseignement supérieur reviendra, pour la plus large part, non pas tant aux Universités qu'à la Pensée diffuse à travers la littérature contemporaine.

Il n'y a pas si longtemps, n'est-ce pas, que l'on se représentait le professeur d'enseignement supérieur comme un homme très instruit, chargé de communiquer sa science. On en est venu récemment à admettre qu'à côté du professeur qui enseigne les résultats acquis, il y a place, dans les Universités, pour le savant original, celui qui trouve du nouveau. Le *Research Professor* enseigne autant, quoique autrement, que le *Teaching Professor*, par son exemple et par ce qu'il publie. Admettons de même qu'on enseigne, non pas seulement en trouvant du nouveau en physique et en chimie, mais en produisant des idées intéressantes, quoiqu'elles ne soient pas de nature à procurer une chaire, en toutes matières esthétiques, sociales et politiques. D'où la conclusion : l'organisation de la littérature (livres et journaux) est un office de l'État moderne, aussi important que l'organisation de l'enseignement proprement dit à tous les degrés.

C'est par des vues sur l'organisation de la production littéraire et scientifique que l'auteur de *Mankind in the Making* ferme le cercle de ses spéculations pédagogiques. — Le problème se décompose en deux : faire en sorte que la production soit excel-

ment supérieur des lettres : analyse et critique (Paris, A. Colin, 1904).

lente, et assurer aux bons livres la circulation la plus large.

Faire en sorte que la production soit excellente. L'État peut-il quelque chose à cet égard ? Et, de nos jours où il ne s'en occupe guère, la production n'est-elle pas, déjà, très considérable ? N'y a-t-il pas déjà plus, infiniment plus d'écrits dignes d'être lus qu'on n'en peut lire ? Ne dites pas cela aux précurseurs de la Nouvelle République, si vous ne voulez pas vous exposer à des vitupérations. Non, non, il y a encore d'énormes réserves de force intellectuelle latentes, et il appartient à la communauté de fournir aux Shakespeare et aux Newton qui vivent et meurent à l'état de chrysalides ignorées tout ce qui est nécessaire à leur développement complet. Quoi donc ? L'éducation, sans doute ; mais cela va de soi. Quoi de plus ? Les protéger contre la pression des nécessités immédiates, qui étouffent le génie en germe. Mais comment découvrir le génie en germe ? Dans la Nouvelle République, cette tâche délicate sera peut-être confiée, paraît-il, à une sorte d'Académie de critiques, élus par leurs confrères dans le sein d'une Guilde de gens de lettres. Ou bien on fonderait pour cela des chaires de critique contemporaine, dont les titulaires auraient l'œil sur les jeunes gens qui promettent ; est-ce que cela ne vaudrait pas mieux que de prébender des gens, comme on fait, pour disserter indéfiniment sur les Troubadours ? Le talent, une fois découvert, sera protégé par des dotations et des décorations. M. Wells dit expressément qu'il admire l'institution française

de la Légion d'honneur[1]; s'il ne parle pas de l'Institut, c'est peut-être qu'il ne sait pas bien ce qu'est cette « Guilde de gens de lettres », distributrice de couronnes. Quant à lui, voici son système : un écrivain subventionné de 25 000 francs par an pour 100 000 habitants, donc 400 écrivains pour la Grande-Bretagne ; les cent meilleurs auront un traitement double (50 000 francs) : en tout, 12 500 000 francs à payer par an, addition insignifiante à ce que l'on dépense déjà pour l'instruction publique. Mais la dépense sera, en réalité, beaucoup moins forte, parce que les droits d'auteur sur les œuvres des écrivains subventionnés bénéficieront au Trésor. Sur les 400 il y aura bien cent hommes vraiment distingués (est-il besoin de dire que ce ne seront pas nécessairement les émargeurs à cinquante mille?) pour trois cents individus habiles et vulgaires, qui, de toutes manières se seraient tirés d'affaire. Dans d'autres conditions, ces cent-là auraient été, pour la plupart, écrasés dans l'œuf; quelques-uns auraient percé tout de même dans le monde tel qu'il est au commencement du XXe siècle, mais il leur aurait fallu, pour obtenir une rémunération convenable, tirer vingt moutures du même sac, sous l'aiguillon des éditeurs, ou forcer leur talent. Prélever quelques millions sur la fortune publique pour évoquer un certain

[1] « Honours and titles are not only — as the French Legion of Honour shows — entirely compatible with, but *they are a necessary complement to the Republican idea.* » (*Mankind in the Making*, éd. Tauchnitz, II, p. 56). Comparez le mot de M. Thiers lorsqu'on abandonna l'usage de décorer les hommes politiques: « Il n'y a plus, dit M. Thiers, de gouvernement possible ».

nombre de belles œuvres qui seraient restées dans les limbes et pour dispenser quelques romanciers éminents de publier vingt romans lorsqu'ils n'en avaient qu'un dans le ventre, ce n'est certes pas trop cher.

Les choses se passeront ainsi, ou autrement (car M. Wells ne se dissimule pas tout à fait la cocasserie de son plan) ; mais enfin il faudra bien reconnaître que les bons littérateurs enseignent, par leurs œuvres, aussi efficacement que des professeurs d'Université, et que, dès lors, ils doivent être, littérateurs et professeurs, traités sur le même pied. Il est ridicule que l'État prodigue des dotations, au titre de l'enseignement supérieur, à la métrique latine et à l'histoire de vieilles littératures sans valeur, et qu'il se refuse à rien faire pour la littérature vivante, c'est-à-dire pour la pensée contemporaine.

Mais à quoi bon des livres sans lecteurs ? Il est désolant de constater que, de nos jours, l'immense majorité des hommes ne lit pas du tout ou ne lit que des ordures. Plus encore de voir que la minorité capable de s'intéresser aux œuvres belles et solides n'est informée que par hasard de celles qui paraissent sur le marché. Que d'esprits sans pâture ou réduits à des nourritures inférieures, faute de connaître l'existence des livres qui leur conviendraient et de savoir où les trouver ! D'autre part, que d'excellents ouvrages dont on n'a jamais écoulé un millier d'exemplaires, et qui se flétrissent dans l'ombre, faute d'être tombés sous la main de ceux qui les auraient appréciés ! Dans la société future, un régime rationnel d'éducation aura multiplié

infiniment le nombre des lecteurs intelligents ; encore sera-t-il nécessaire de prendre des mesures pratiques pour que les livres soient aisément accessibles. Là-dessus, M. Wells propose diverses innovations, dont le bibliographe de profession attend la liste avec d'autant plus de curiosité qu'il connaît mieux l'insuffisance des procédés en vigueur jusqu'à présent. Mais voici une preuve de plus que le système actuel d'informations bibliographiques n'est pas bon : les panacées que M. Wells attend de l'avenir existent déjà, et il ne le sait pas ; elles ne sont donc pas souveraines, puisqu'un médecin si clairvoyant n'en a pas remarqué l'effet. — « Une grande organisation de la Librairie, qui conduirait commodément le lecteur aux livres dont il a besoin est un de ces indispensables services publics qu'un homme d'initiative s'enrichirait à rendre... ; il nous faudrait un catalogue collectif de tous les livres en vente chez les éditeurs anglais. » Mais l'énorme *Reference Catalogue of current literature* de J. Whitaker existe ; il ne laisse rien à désirer ; il est à jour (1902) : a-t-il enrichi Whitaker ? — Les bibliothèques publiques sont d'inestimables auxiliaires de l'éducation à tous les degrés. La forme qu'ont prise les libéralités colossales de M. Andrew Carnegie prouve assez que l'on tend à s'en rendre compte dans le monde anglo-américain. Or, dit M. Wells, les bibliothèques ne sauraient produire tout le bien que l'on s'en promet que si chacune d'elles est munie, non seulement de catalogues, mais de guides (*reading lists*, « listes de livres à lire »), de nature à diriger les lecteurs inexpérimen-

tés, qui contiendraient l'indication sommaire, mais critique, des ouvrages à consulter sur tous les sujets importants. Il a déjà été publié en Angleterre, et surtout en Amérique, M. Wells ne l'ignore pas, un grand nombre de pareils « guides » ; et la puissante *American Library Association* a pris en main d'assez vastes entreprises de ce genre. Mais M. Wells sait-il ce que valent la plupart de ces *reading lists ?* qu'il existe un arsenal d'instruments bibliographiques, délicats, perfectionnés, très supérieurs, en théorie comme en fait, à ces outils de pacotille ? et que c'est tout un art, encore peu répandu, de s'en servir correctement ? Le « problème bibliographique », en vérité si grave et si pressant, que tant de bonnes volontés se sont employées à simplifier, ne sera pas résolu par les expédients candides qui se présentent à l'esprit du premier amateur venu.

Pour conclure, il serait facile de s'amuser aux dépens d'un réformateur dont l'érudition est courte et l'imagination souvent bizarre ; qui, comme M. Josse, étale naïvement ses préoccupations professionnelles ; et qui, par-dessus le marché, se donne à nos yeux le ridicule d'envier les institutions françaises par bien des côtés où nous les savons imparfaites. Mais mieux vaut faire son profit des savoureuses remarques critiques et des idées que le Prophète moderne lance à la volée autour de lui. Au cours de sa revue rapide des grands problèmes généraux de l'Éducation, il a planté, pour ainsi dire, une série de clous commodes où accrocher nos

réflexions : c'est la principale obligation qu'on lui a. Accessoirement, nous lui en avons une autre, dans ce pays-ci. Une mode s'est déclarée, depuis quelques années, en France, qui tend à porter aux nues l'éducation anglaise, école de moralité, école de liberté, école de virilité, d'énergie et de volonté. Contre les exagérations de cette mode les livres de l'anglais Wells, écrits dans un esprit tout à fait sympathique à notre tempérament national, sont le remède spécifique.

LA
PRÉPARATION A L'ENSEIGNEMENT[1]

Messieurs, on a cru bon d'inaugurer ces conférences, et, du même coup, la réforme dont l'institution de ces conférences est le point de départ, par une cérémonie très simple. M. le recteur Liard vous dira tout à l'heure les choses qu'il lui appartient, à lui seul, de vous faire savoir ; mais il a pensé, et je l'en remercie, que c'était à moi de vous donner d'abord quelques explications nécessaires, comme directeur de l'établissement choisi par l'Université de Paris pour servir de berceau à l'œuvre nouvelle et vous offrir sa modeste hospitalité.

Des explications sont nécessaires parce qu'il s'agit d'une nouveauté dont le caractère et la portée ne sont probablement pas très clairs dans vos esprits, et

[1] Allocution aux candidats de première année à l'Agrégation (Sciences et Lettres), prononcée à la Bibliothèque de l'Enseignement public (Musée pédagogique), le 18 novembre 1905, sous la présidence de M. Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, assisté de M. le doyen de la Faculté des Sciences et de M. le directeur de l'École normale supérieure.

Le compte rendu de cette séance inaugurale se trouve dans la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1905.

même dont quelques-uns d'entre vous se méfient peut-être. Je ne me trompe pas sans doute en pensant que vous, les principaux intéressés, vous avez accueilli l'annonce de ces cours nouveaux en vue de la préparation professionnelle aux fonctions de l'enseignement secondaire avec plus de curiosité que d'enthousiasme. Et si c'est le cas, vous n'êtes pas les seuls. Le public, même le public spécial, ne sait pas encore au juste en quoi la réforme consiste; il est, en conséquence, exposé à s'en faire une idée fausse; et, d'ailleurs, elle n'est pas de celles dont les bienfaits paraissent évidents d'emblée : elle est, au contraire, de celles qui ont à lutter d'abord contre des préjugés opiniâtres et généralement répandus.

Quiconque pose le principe qu'il est utile de préparer les futurs maîtres de l'enseignement secondaire à l'exercice de leur profession, se heurte à un sentiment contraire, très répandu et très opiniâtre. Les gens se disent : « Non; c'est inutile ; il suffit que les futurs maîtres apprennent, de façon à le savoir parfaitement, ce qu'ils seront chargés d'enseigner. Le reste, c'est-à-dire l'art d'enseigner, le tact psychologique et l'élévation morale, c'est un don — un don gratuit et incommunicable. » Permettez-moi de reproduire ici, à ce sujet, ce que j'ai déjà écrit ailleurs[1], parce que je ne saurais, en vérité, mieux m'exprimer, ni autrement. Le lieu commun *Magister non fit sed nascitur* est soutenu, pour l'enseignement secondaire, concurremment

[1] Dans mon opuscule *La préparation professionnelle à l'Enseignement secondaire* (Paris, 1902).

avec deux autres, qui en atténuent un peu la crudité. D'une part, on fait valoir que l'application aux hautes études scientifiques, préparatoires à la carrière de professeur dans l'enseignement secondaire, porte en elle-même une indéfinissable vertu, toute-puissante pour former l'esprit : « Quand on aime bien une science, on l'enseigne par cela seul qu'on l'aime profondément. » Ou encore : « Le goût de la science est une condition de succès plus importante pour le futur maître de l'enseignement secondaire que l'assimilation de quelques préceptes didactiques ». D'autre part, on invoque la maxime *Fit fabricando faber :* un jeune homme intelligent, cultivé, consciencieux, apprendra toujours à faire sa classe en la faisant; soyez cultivé et consciencieux, et l'aptitude professionnelle vous sera donnée par surcroît. M. Cournot écrivait déjà en 1864 : « Laissons des professeurs se former, comme en effet il s'en forme... ». Le fait incontestable que d'excellents maîtres sont devenus tels sans avoir jamais subi d'apprentissage pédagogique a toujours été considéré comme un des principaux arguments contre cet apprentissage. M. Fustel de Coulanges a dit positivement : « Il est inutile d'apprendre à enseigner », et assimilé l'aptitude pédagogique à des fonctions réflexes : « La pédagogie est une digestion; mon médecin sait que je digère ; je me contente de digérer... ».

Autre série de lieux communs, qui se condensent en dilemme. — Ou la « préparation » des maîtres sera théorique, ou elle sera pratique. Si elle est théorique,

craignez qu'elle se réduise à l'exposé de généralités plus ou moins pompeusement noyées dans des brouillards philosophiques et qu'autant en emporte le vent ; et craignez encore davantage qu'elle exerce une action efficace, car il n'est pas d'animal plus dangereux que le pédagogue engoué d'un système pédagogique, qui l'applique mécaniquement, si ce n'est le pédagogue à inventions, qui multiplie les expériences *in animis nobilibus*. Si la préparation a un caractère pratique et consiste surtout dans l'initiation aux recettes traditionnelles du métier, la routine, sous prétexte d'expérience, menace de triompher ; l'initiative, l'originalité, l'élasticité, la variété, la liberté sont supprimées : n'attendez d'un tel dressage que l'uniformité dans la médiocrité universelle.

Il n'y a pas à se dissimuler, messieurs, que ces manières de voir, instinctives ou raisonnées, ne sont pas seulement celles de quelques profanes. Loin de là. Sachez que l'on pourrait les appuyer, au besoin, d'innombrables « autorités » : avant et depuis M. Fustel l'affirmation hautaine de M. Fustel a été développée, par des professeurs, dans toutes les langues du monde. Et cela s'explique à merveille. — La plupart des maîtres de l'enseignement secondaire en exercice, qui n'ont pas subi d'apprentissage pédagogique, demeurent naturellement partisans du régime en vigueur de leur temps. M. Francis Storr a très bien parlé du *headmaster*, conscient de son mérite, qui ne peut guère trouver à reprendre dans un système qui l'a produit : « Je suis le professeur que vous savez ;

cependant, je n'ai jamais fait de pédagogie ; à quoi sert la pédagogie ? ». M. Jules Gautier, alors inspecteur d'Académie, a très bien parlé en 1899 devant une Commission d'enquête parlementaire du « dédain, presque du mépris » qui prévaut, dans le personnel de notre enseignement secondaire, à l'égard de la pédagogie. — Quant aux maîtres de l'Enseignement supérieur, ils ont des raisons particulières, et très fortes, pour se désintéresser de la question, voire pour s'associer à l'occasion aux contempteurs d'une préparation spéciale. D'abord, les maîtres de l'Enseignement supérieur, qui connaissent, presque tous, les joies et l'orgueil de l'investigation et de la découverte scientifiques, s'y absorbent volontiers : très peu de grands érudits, par exemple, consentent à méditer sur la manière d'enseigner l'histoire aux enfants ; les hommes de science, dont l'activité est toute tendue vers l'inconnu, sont portés à considérer de haut la vulgarisation et les vulgarisateurs, et d'autant plus que leurs mérites propres, l'originalité créatrice et la pénétration critique, sont presque incompatibles avec les qualités d'un autre ordre qui conviennent à l'enseignement élémentaire. Il leur est très difficile de ne pas avoir l'arrière-pensée que les pédagogues sont des gens qui n'ont pas pu être des savants et que l'on s'occupe de pédagogie lorsqu'on n'a rien de mieux à faire. Et puis, la préparation professionnelle dérange les professeurs d'Université dans leur possession d'état, en réclamant une part du temps et de l'attention des étudiants. Sauf exception, les savants d'Université

redoutent, tant en Allemagne qu'en France, l'envahissement du Supérieur par le Secondaire, sinon par le Primaire, et par le Professionnel ; les effets d'une concurrence sournoise entre la Pédagogie et la Science. De là, le dernier des lieux communs qui circulent au sujet de la préparation professionnelle. On dit : « C'est faire tort à la dignité des travaux universitaires que de vouloir initier les jeunes gens, pendant leur séjour à l'Université, à la pratique d'un métier. » On ajoute enfin : « Il est possible, dans les examens et les concours, d'instituer des épreuves pour apprécier correctement la valeur *scientifique* des candidats ; toutes les épreuves *pédagogiques* sont, au contraire, fictives : il n'y a pas de diplôme pédagogique qui garantisse vraiment l'aptitude pédagogique ». Et enfin : « Pour être admis à enseigner dans les établissements secondaires, il faut avoir fait pendant longtemps des études scientifiques et passé des examens redoutables. L'accès de cette pénible carrière est déjà défendu par des exigences que vous n'augmenterez pas impunément. Imposez aux futurs maîtres de l'enseignement secondaire, après ou concurremment avec leurs études et leurs examens « scientifiques », des études et des examens « pédagogiques » ; le seul résultat certain sera que les jeunes gens bien doués se tourneront vers d'autres professions : ainsi les mesures prises en vue d'un progrès hypothétique se solderont, comme il arrive, par un dommage réel. »

Voilà bien des arguments, n'est-ce pas, en faveur de l'état de choses qui a été traditionnel en France jus-

qu'à présent, et des préventions courantes. Mais pour être complet, j'en dois citer encore un, et que j'ai fourni moi-même. Passant en revue, il y a quelques années, l'historique des tentatives qui ont été faites depuis un siècle à l'étranger pour organiser d'une manière rationnelle l'apprentissage général à la profession de maître dans l'enseignement secondaire, j'ai été amené à constater que l'on n'avait réussi nulle part à établir un régime définitif. Nulle part les résultats de tant d'efforts n'ont été, ou ne sont, à l'abri de la critique.

En résumé, messieurs, nous considérons comme probable, et tout à fait naturel, un certain scepticisme, au dehors et parmi vous, à l'endroit de la réforme dont vous allez, pour ainsi dire, essuyer les plâtres. C'est prévu. J'imagine même, pour ma part, que lorsque le bruit s'est répandu, vague encore, qu'une préparation pédagogique ou professionnelle, commune à tous les candidats aux fonctions dans l'enseignement secondaire, allait être instituée, on a dû en parler sans bienveillance, comme d'un symptôme de cette maladie de l'innovation à jet continu dont les autorités et les corps universitaires passent pour être atteints, de nos jours, dans tous les pays. Mais les choses ne sont pas si simples. Vous pouvez bien penser que les hommes éminents, passionnés pour le bien public, et très bien informés, qui ont pris des décisions en cette affaire, n'ont pas agi sans motifs. Il me reste, après ne vous avoir rien caché des objections possibles —

il me semble que je n'en ai oublié ni affaibli aucune — à vous faire connaître enfin, ce que vous avez le droit de savoir, pourquoi il n'en a pas tenu compte, et pourquoi vous êtes ici.

La théorie résumée dans la maxime *Magister non fit sed nascitur*, dite aussi théorie « de la grâce de Dieu » ou « de la sélection naturelle », est exacte en gros. Oui, l'aptitude à enseigner est un don naturel et gratuit. Mais on en peut dire autant de toutes les aptitudes et notamment, pour prendre un exemple, de l'aptitude à conduire des investigations scientifiques. Depuis vingt ans que c'est mon devoir de faire faire à des jeunes gens l'apprentissage des méthodes d'investigation, j'observe que quelques-uns réussissent très vite, parce que leur esprit est évidemment prédisposé à ce genre d'activité ; que d'autres, d'abord plus ou moins gauches, sont obligés de se donner de la peine pendant longtemps avant de prendre leur vol ; que d'autres enfin, qui choppent à chaque pas, n'arrivent jamais à rien. Il y a d'ailleurs, dans l'histoire de l'érudition, des exemples d'autodidactes qui sont devenus des praticiens de première force ; et chacun connaît des hommes qui, après avoir reçu les leçons des meilleurs maîtres, et possesseurs des diplômes les plus considérables, restent irrémédiablement médiocres. Le célèbre professeur allemand Waitz était très frappé de cette impuissance relative de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire de la méthode historique, dans les Universités, et disait volontiers : *Criticus non fit sed nascitur*. C'est ici, comme vous [illegible] la question générale de

la valeur de l'éducation qui se pose. Je n'ai pas la moindre intention de la traiter, croyez-le. Je vous demande seulement d'accorder que l'éducation, bien dirigée, peut, doit aider, aide souvent la nature. Presque inutile, si vous voulez, pour les individus doués, elle est indispensable aux autres, qui sont la majorité. Bref, elle ne peut pas grand'chose, mais elle peut quelque chose. Accordez-vous cela? Si vous l'accordez pour les sciences, pour les arts et pour tous les métiers, vous n'avez pas le droit d'excepter le seul art d'enseigner : pourquoi le métier de professeur serait-il le seul qu'il fût inutile d'apprendre ?

Il y a donc quelque chose à faire en vue de l'apprentissage du métier de professeur. C'est là, messieurs, un sentiment qui est aussi très répandu, n'en doutez pas, et même bien davantage, dans le grand public, que l'opinion contraire. Le bon sens proteste, en effet, contre la plupart des affirmations sans preuve dont le préjugé s'étaie. « Quand on aime bien une science, on l'enseigne par cela seul qu'on l'aime profondément; le goût de la science est une condition de succès plus importante pour le futur maître que l'assimilation de quelques préceptes », etc. L'expérience journalière n'est-elle pas en contradiction avec ces maximes optimistes? Ce n'est pas vrai, tout simplement. Le monde foisonne, en fait, d'hommes profondément érudits, et très zélés pour la science, qui sont, de notoriété publique, incapables d'enseigner. — Il n'est évidemment pas vrai, non plus, que l'on apprenne à faire (à bien faire, cela s'entend), sa classe en la faisant; plus

d'un, faute d'avertissements et d'exercices préalables, a commencé par des maladresses qui, plus tard, a continué d'en commettre par habitude. — Tout cela a été dit et redit bien des fois. Le Ministère prussien de l'Instruction publique a formulé nettement, dès 1864, la thèse irréfutable en ces termes : « Une certaine culture scientifique, quel qu'en soit le degré, n'épuise pas la préparation spéciale qui convient à la carrière de professeur dans l'Enseignement secondaire ». N'insistons pas davantage.

Il y a quelque chose à faire ; mais quoi ? Les difficultés commencent dès que l'on essaie de le préciser. Pour apprécier équitablement ce qui a été fait jusqu'ici dans cette direction, et aussi ce qui va se faire, il faut se rendre un compte exact des conditions du problème.

Les jeunes gens qui briguent les grades dont le droit d'accès aux fonctions de professeur dans l'enseignement secondaire est le principal apanage (*Staatsexamen* en Allemagne ; examen d'entrée à l'École normale, licence et agrégation chez nous) sont, partout, au nombre des plus intelligents de leur génération. C'est vers la carrière de l'enseignement que, depuis des siècles, les jeunes gens les plus éveillés, qui ont besoin de gagner leur vie de bonne heure, se tournent instinctivement. Non pas qu'ils aient, d'ordinaire, la vocation pédagogique : ils seraient plutôt séduits, comme il est naturel, par d'autres modes d'activité, la science, l'art, la littérature ; mais l'enseignement est une profession honorable, qui nourrit

son homme tout de suite, relativement très indépendante, et en outre, ç'a été souvent chez nous, comme personne ne l'ignore, le pied à l'étrier pour d'autres destinées. Ainsi la carrière de l'enseignement n'est pas choisie, en général, *pour elle-même*, par ceux qui s'y destinent, mais pour ses avantages accessoires, et souvent avec l'arrière-pensée d'y passer pour en sortir, à la suite de tant d'autres. Tant d'hommes, plus tard distingués ou célèbres comme écrivains ou comme savants, ont débuté par l'École normale, les Facultés et l'Enseignement secondaire, que ceux qui s'engagent dans la même filière sont bien excusables d'entretenir de vastes espérances. On se souvient encore de l'indignation déchaînée par ce M. Fortoul qui, ministre de l'Instruction publique au début du Second Empire, déclara brutalement que l'École normale supérieure était faite pour fournir « de modestes professeurs » : « De modestes professeurs qui apprendront par un noviciat pénible à s'oublier pour leurs élèves et à ne placer leur gloire que dans les progrès des enfants qui leur sont confiés. » Ces paroles-là s'adressaient aux conscrits immédiats d'Edmond About et de Taine. « Modestes professeurs » parut drôle ; le « pénible noviciat » fit horreur. C'est depuis ce temps-là que s'est affermie de plus belle la conviction traditionnelle que les candidats à l'enseignement secondaire ont mieux à faire qu'à apprendre leur métier comme des instituteurs, un métier qu'ils n'exerceront pas tous et qui, du reste ne s'apprend pas. Cet état d'esprit a duré cinquante ans, presque jusqu'à nos jours.

De nos jours nul ne pense, cela va de soi, à rééditer à votre usage des incongruités à la Fortoul. Mais on se dit, cependant : il est impossible d'oublier que quatre-vingts pour cent, au bas mot, de ces jeunes gens qui s'engagent dans la carrière de l'enseignement secondaire avec de vastes espérances et sans grande vocation, seront tout de même professeurs. Telle est la vie. Il n'est pas bon, par conséquent, de ne leur donner, pendant les trois ou quatre ans qu'ils passent à l'Université, que l'éducation qui conviendrait s'il devaient être tous, plus tard, gens de lettres ou savants. Dans cette foule d'étudiants qui abordent les études universitaires, il y a sans doute quelques individus (pas beaucoup), qui ont une forte personnalité, quelques-uns qui ont des dispositions singulières pour les recherches originales, un certain nombre qui en ont et plusieurs qui n'en ont pas du tout pour enseigner; la grande majorité est capable de faire convenablement n'importe quoi, recherches ou enseignement, suivant les circonstances. Si les études universitaires sont aménagées comme il faut, elles doivent permettre à ceux qui les dirigent de distinguer promptement les cas exceptionnels (pour aider les intéressés à en prendre conscience), et offrir à la majorité un outillage intellectuel complet, à toutes fins. D'où la nécessité d'organiser dans les Universités, simultanément : 1° la préparation spéciale aux recherches scientifiques ; 2° la préparation spéciale à l'enseignement.

De la préparation spéciale aux recherches scientifiques, dont j'ai assez parlé ailleurs, je n'ai rien à dire

ici, si ce n'est qu'elle paraît, maintenant, aussi bien organisée que possible dans les Universités françaises. L'œuvre de renaissance qui était indispensable dans ce domaine a été accomplie, depuis vingt ans, d'un vigoureux effort continu : il n'y a plus qu'à maintenir et à récolter : la récolte est déjà belle ; elle sera peut-être, demain, surabondante, comme en Allemagne, sur certains points.

La préparation spéciale à l'enseignement n'a pas, pendant longtemps, sollicité l'attention au même degré que la préparation aux recherches. Non pas certes que l'œuvre à accomplir, de ce côté, fût moins urgente, ou de moindre importance ; mais l'investigation scientifique, est en même temps que le pain quotidien, le luxe le plus flatteur de la vie universitaire : la Science jouit, dans les Universités, d'une prérogative naturelle. De plus tout le monde est d'accord pour en recommander l'apprentissage, et cet apprentissage est relativement facile à instituer. Il fallait bien, d'ailleurs, commencer par un bout. Mais, lorsque la réforme scientifique a été finie, rien d'étonnant à ce que l'heure de la réforme pédagogique soit venue. Vous allez expérimenter les premiers essais en ce sens.

Les premiers essais. Est-ce à dire que, jusqu'à présent, on ne faisait rien du tout pour la préparation professionnelle des candidats à l'agrégation ou à toute autre *licentia docendi* ? Il serait ridicule de le prétendre. Non seulement on a toujours demandé à ces candidats de savoir très bien ce qu'ils auraient à enseigner, mais, en achevant de le leur apprendre, les maîtres de

l'École normale et des Facultés n'ont jamais négligé, de parti pris, les conseils d'ordre pédagogique : « Voici *comment* il faut enseigner. » Pas de pédagogie générale ni de doctrine pédagogique en forme ; mais chaque maître, pour sa discipline, a toujours donné des conseils sur la manière de l'enseigner, ne fût-ce que par son exemple. Il existe même, depuis quinze ans, à la Sorbonne, un cours spécial de « Pédagogie historique » pour les candidats à l'agrégation d'histoire. Ajoutez à cela des stages pratiques dans les lycées, qui sont devenus sans doute de plus en plus sérieux depuis le temps où j'étais élève : à cette époque ancienne, il y en avait déjà, mais le normalien stagiaire, seul en face de notre bande, employait, d'ordinaire, son temps à nous lire avec intention, comme on dit au théâtre, les *Lettres de mon moulin*. Ajoutez encore, à la Sorbonne, les harangues de rentrée, qui servaient naguère à entretenir les étudiants de leurs droits et de leurs devoirs, présents et futurs ; elles étaient belles, nobles et chaleureuses, et le souvenir qu'on en gardait rayonnait, pour ainsi dire, dans la conscience des auditeurs, durant toute l'année scolaire. — Ces conseils, ces exemples, ces stages, ces harangues, c'était beaucoup, assurément ; c'est beaucoup ; et même il est hors de doute que les conseils et les exemples seront toujours l'essentiel. Mais c'était tout ; et, à la réflexion, il a paru, tant aux pouvoirs publics, qui l'ont déclaré nettement, qu'aux autorités compétentes, que ce n'était pas assez.

On a cru qu'il y avait lieu de faire *quelque chose de plus* pour la préparatio[illegible]elle des candidats

à l'agrégation, à un certain moment de leur scolarité universitaire. Quelque chose, mais quoi ? A un certain moment, lequel ? Vous savez déjà à quel moment : à tort ou à raison (mais il a semblé qu'il n'y avait pas quant à présent[1] d'alternative possible), c'est pendant l'année qui précède l'examen pour le diplôme d'études. Et j'arrive enfin, au terme de toutes ces précautions oratoires, à définir brièvement ce mystérieux « quelque chose », autour duquel nous tournons depuis un quart d'heure.

La pensée des promoteurs de la réforme a été, si je ne me trompe, celle-ci : le régime que nous allons établir ne réussira à triompher de l'inertie traditionnelle et des préjugés hostiles qu'à deux grandes conditions.

La première, c'est qu'il faut, en ces matières, éviter l'excès de zèle, le zèle aveugle. Il y a lieu d'introduire de la pédagogie dans le cours des études universitaires des candidats à l'enseignement public ; mais pas trop. Et beaucoup serait trop. Car la pédagogie à haute dose serait certainement une médecine amère, d'efficacité improbable. Nous sommes très convaincus que la science de l'éducation a des avertissements, d'une importance capitale, à donner, dont les futurs maîtres ne sauraient se passer sans dommage, pour eux-mêmes et pour l'enfance ; mais j'ai, personnellement, l'impression que ce qu'elle comporte de notions assurées, et nullement intuitives, forme un bagage portatif. D'autre

[1] Quant à présent, c'est-à-dire tant que le concours d'Agrégations, étant ce qu'il est, absorbera toute l'énergie des étudiants pendant la dernière année d'études.

part, l'essentiel est de provoquer chez les candidats à l'enseignement l'état d'esprit propédagogique, c'est-à-dire la claire conscience des services que peut rendre l'habitude de la réflexion scientifique sur les problèmes de cet ordre, et surtout celle des fins et de l'éminente dignité de la profession enseignante. Il faut que les candidats à l'enseignement sachent que la conception générale et les procédés techniques de l'éducation ont déjà changé bien des fois, continuent d'évoluer sous nos yeux, et que c'est tant mieux. Il faut qu'ils sachent pourquoi et comment la carrière de l'enseignement n'est pas un pis-aller, comme il arrive parfois qu'on se le figure quand on est jeune et, par conséquent, un peu snob. Il faut qu'il leur soit démontré, par exemple, que l'activité d'un *bon* professeur a plus de valeur sociale et, par un juste retour, procure aussi plus de joies que celle de la plupart des investigateurs, érudits et autres, confinés, par les conditions actuelles de la Science, dans des champs d'exploration microscopiques. Or il semble que l'état d'esprit propédagogique, ainsi défini, puisse être communiqué sans dépense exagérée de temps ni de paroles. Il importe donc, en somme, que l'enseignement pédagogique général, proposé à tous les étudiants qui préparent l'agrégation, quelle que soit leur spécialité, soit réduit à de justes proportions.

Seconde condition. Cet enseignement sera tel que l'intérêt spéculatif et l'utilité pratique en soient évidents pour les auditeurs. Car si c'était, pour eux, une corvée comme tant d'autres, à quoi bon? Ce qui a

déconsidéré de tout temps la science de l'éducation auprès des esprits les plus cultivés, accoutumés à des nourritures substantielles et fines, c'est la pédagogie pompeuse et vulgaire, gorgée de truismes et de niaiseries, de philosophie, de psychologie et de morale élémentaires ou défraîchies. Il y a, en effet, des gens qui, sous prétexte de pédagogie, ne disent que des puérilités d'un air grave. Mais il s'agit ici d'autre chose. Le nouvel enseignement ne sera donc donné que par des hommes très avertis qu'il s'agit bien d'autre chose, et d'abord de capter, je ne dis pas la bienveillance, mais l'adhésion intime, d'un public dont le sens critique est aiguisé, très intelligent et pas du tout naïf.

Cela posé, messieurs, les arrangements suivants ont été adoptés en principe.

Les candidats à l'enseignement secondaire public seront initiés aux questions professionnelles auxquelles il ne leur est pas permis de rester étrangers par le moyen d'un *stage* pratique, aussi peu fictif que possible, et de *cours* (à raison de quatre conférences par mois pendant les sept ou huit mois de l'année universitaire).

Je n'ai, bien entendu, rien à dire du stage, ni du cours proprement dit, dont M. le professeur Durkheim vous fera connaître, lui-même, le plan. Qu'il suffise d'indiquer que l'histoire de l'enseignement secondaire sera passée en revue, dans ce cours, de manière à expliquer le présent par la considération des origines.

Parallèlement au cours proprement dit, il sera fait

quatre séries de conférences, dont il est aisé de justifier l'institution en peu de mots. — 1° *Psychologie appliquée à l'éducation*. Le professeur, qui est proprement un médecin d'intelligences enfantines, n'a pas le droit d'ignorer complètement les maladies de l'intelligence, leurs symptômes et leur prophylaxie chez les enfants ; — 2° *Hygiène ;* — 3° *Législation et administration scolaires*. Chacun doit connaître, d'avance, les règles de sa profession ; — 4° *Problèmes d'enseignement secondaire à l'étranger*. Vous vous figurez sans peine que les questions scolaires et pédagogiques se posent à l'étranger comme chez nous, parfois dans les mêmes termes, mais, le plus souvent, pour des raisons historiques ou autres, sous des formes différentes. Or, est-il inutile à l'homme d'un métier de savoir comment les gens se tirent, ailleurs, des difficultés qui lui sont familières ? N'est-il pas curieux de constater que presque toutes les solutions possibles ont déjà été expérimentées quelque part ? Est-il sage enfin de s'exposer, en ignorant paisiblement tout ce qui s'est fait ou se fait hors de chez soi, à réitérer des expériences condamnées ?...

Mais une objection se présente peut-être à votre esprit. Même en s'abstenant de tout bavardage, est-il possible de traiter tant de questions en si peu de temps ? Les conférences complémentaires, en particulier, ne seront-elles pas nécessairement très décharnées ? Quelle tournure aura, par exemple, la *Psychologie appliquée à l'éducation*, ou *la Législation et l'administration scolaires* résumées en trois ou quatre

heures ? Cette objection serait valable, messieurs, si l'on avait la prétention de vous enseigner l'encyclopédie de ces connaissances. Mais, encore une fois, on n'a, très résolument, que celle de vous révéler l'existence de certains problèmes et de vous suggérer, par des exemples, le goût d'y penser, *en vous signalant, pour le reste, les ouvrages où les renseignements positifs sont recueillis et classés.* — Et ce dernier point m'amène à l'explication finale qui vous est due : pourquoi l'enseignement nouveau a-t-il été installé par l'Université de Paris dans cette pauvre maison, alors qu'elle disposait des locaux plus vénérables de l'École normale voisine et de la somptueuse Sorbonne ?

La Sorbonne est déjà trop petite pour loger à leur aise tous les enseignements scientifiques. Et de même l'École normale, paraît-il. De plus le *genius loci* de l'École normale s'est méfié longtemps de la pédagogie, — sinon de la chose, entendue comme il faut, au moins du mot, qui est en effet un vilain mot. Ces deux illustres établissements n'étaient donc pas désignés, par suite de circonstances matérielles ou morales, pour recevoir l'Institut pédagogique de l'Université. On savait, au contraire, que cette maison-ci serait trop heureuse de se rendre utile ; et elle n'avait, d'ailleurs, rien à perdre, car la malencontreuse épithète : « pédagogique » figure déjà dans son nom. Tel n'est pas, toutefois, le véritable motif qui a entraîné la décision de l'autorité supérieure. C'est assurément cette considération que les principaux documents relatifs à

la science de l'Éducation sont rassemblés au M. P. : la majeure partie de ce que la pensée humaine, s'exerçant depuis des siècles sur cet objet, a produit d'excellent, de bon (et même de mauvais), est déposé ici, dans les soixante-dix mille volumes de notre bibliothèque; ici, les textes législatifs et réglementaires de tous les pays, anciens et modernes, sont réunis, ainsi que les travaux historiques dont ces textes ont fourni la matière ; les expériences d'autrefois sont consignées et celles qui, présentement, sont en cours à l'étranger, sont suivies. Ce n'est pas tout : depuis deux ans, les professeurs en exercice dans les lycées de Paris veulent bien se donner rendez-vous, dans une salle voisine de celle-ci, pour discuter de temps en temps des points de méthode et d'autres questions professionnelles ; et les étudiants, professeurs en espérance, sont invités à ces débats. D'autre part, le M. P., qui était autrefois un établissement primaire et qui est aujourd'hui commun aux trois ordres d'enseignement, est le terrain par excellence où le secondaire peut entrer, dans la mesure où c'est possible, en relations avec le primaire. N'eussiez-vous appris, en venant ici, qu'à mieux connaître les vertus professionnelles du monde primaire, que vous n'auriez pas perdu votre temps. Plusieurs services fonctionnent enfin dans cette maison, depuis qu'elle a reçu, en 1903, son statut actuel, qui sont de nature à être utilisés, non seulement par les professeurs auxquels ils sont destinés, mais aussi par les étudiants. Voilà ce qui a provoqué et ce qui vous fera

comprendre la désignation dont le M. P. a reçu l'honneur avec gratitude, parce qu'il y voit l'occasion de servir davantage.

Messieurs, le régime que nous inaugurons aujourd'hui aura, naturellement, à faire ses preuves, comme tous les régimes. Nous entamons une expérience, avec la conviction qu'elle a été prudemment combinée. Mais les plans les mieux conçus peuvent ne pas donner d'abord tout ce que l'on avait le droit d'en attendre, nous le savons. Tout dépend des hommes. Et puisque, d'un côté, le succès est assuré par l'appui que la parole de M. Durkheim va donner à l'entreprise, tout dépend, en dernière analyse, de vous. Je vous conjurerais donc en terminant, s'il en était besoin, de prêter votre concours, qui est indispensable, dans un esprit de simplicité et de sincérité, à l'œuvre dont vous connaissez maintenant l'origine et l'intention.

LES BIBLIOTHÈQUES POPULAIRES[1]

Il est évident que les connaissances acquises dans les écoles — quel qu'en soit le niveau : primaire, secondaire ou supérieur — ne sont pas suffisantes par elles-mêmes. Elles ne sont que la condition de la culture générale et professionnelle que l'homme intelligent se donne pendant le reste de sa vie. Ne parlons ici que de la culture générale, qui est, sans contredit, le plus nécessaire et le plus agréable des luxes : c'est par des lectures volontaires qu'elle s'entretient, s'étend et s'approfondit depuis la sortie des écoles jusqu'à la mort. Cela est également vrai du « peuple » et des lettrés, et aussi des savants, lesquels sont peuple, à ce point de vue, dans tous les domaines où ils ne sont pas spécialisés.

Or, la lecture volontaire, cet incomparable instrument de culture, suppose ou réclame trois choses : des loisirs, la volonté d'apprendre et de participer à l'activité intellectuelle de son temps, et de bons livres. Dans la société telle qu'elle est aujourd'hui, il y a

[1] Article-programme du *Bulletin des Bibliothèques populaires* dont le premier numéro a paru en janvier 1906.

encore beaucoup de gens, surmenés par la lutte pour le pain quotidien, qui n'ont pas pratiquement le temps ou la force de lire ; mais le nombre de ces déshérités diminue de génération en génération ; et, en tout cas, ceux qui ont des loisirs convenables ont, dès à présent, cessé d'être rares. Parmi ceux-ci, beaucoup ne lisent guère de livres, il est vrai, parce qu'ils ont pris l'habitude de distractions moins relevées ; mais la curiosité et le goût instinctif des plaisirs intellectuels sont pourtant très répandus. Ces sentiments ne s'amortissent souvent, alors que l'on serait par ailleurs en mesure de les satisfaire, que faute d'aliments appropriés, c'est-à-dire de bons livres. On lirait davantage si l'on savait combien il existe et combien il se publie sans relâche de livres intéressants, et où ils sont.

Il faut se rendre compte, en effet, de la situation qui est celle de l'immense majorité du public. On lit ce qui tombe sous la main, — au hasard, ou presque. On est exposé à ce qu'il ne vous tombe sous la main que des livres rancis ou médiocres, mais lancés par la réclame. Se tenir d'une manière critique au courant du mouvement littéraire, en prenant l'expression « littérature » au sens le plus large, est une entreprise très difficile pour tout le monde, presque impossible dans la plupart des cas, et dont une foule de personnes n'ont même pas la notion. C'est pourquoi tant de livres excellents vieillissent sans trouver les lecteurs qui en auraient le mieux profité et tant de lecteurs sans connaître les livres dont ils auraient le plus joui. C'est aussi pourquoi l'écart sans cesse entre la

production des livres qui, de nos jours, est de plus en plus formidable, et la consommation, qui reste stationnaire.

En fait, la plupart des hommes ne lisent, de nos jours, que des journaux et, tout au plus, des revues. Conséquence inévitable des embarras de toutes sortes qu'on éprouve à choisir et à se procurer des livres, et par choc en retour, cause efficace pour aggraver un état de choses déjà fâcheux, puisque le journal et la revue ne tendent à rien moins qu'à supprimer, en le trompant, le besoin de lire. On se fie à ces publications pour savoir non seulement ce qui se passe, mais ce qui se pense, et pour s'informer des grands résultats de l'activité humaine dans toutes les directions. Cela, du reste, n'est pas absurde ; car comment ne pas reconnaître que certains journaux et certaines revues s'efforcent d'être vraiment des instruments d'éducation et qu'ils rendent à ce titre des services de premier ordre ? Il n'est pas d'homme cultivé qui ne leur soit redevable. N'empêche qu'ils font aux livres proprement dits, dont la raison d'être et les avantages ne sont pas à démontrer, une concurrence dont il est à souhaiter que les effets soient, autant que possible, atténués.

I

Il y a longtemps que l'on se préoccupe, en France, de favoriser l'éducation et la vie de la pensée après l'école. Et il a semblé, naturellement, que l'on ne pou-

vait mieux faire, pour cela, que de créer des bibliothèques publiques,

I. — Bibliothèques municipales. — La Convention nationale projeta d'abord d'établir, dans les 543 districts, des bibliothèques « accessibles à tous ». Par décret du 7 pluviôse an III, elle décida qu'une bibliothèque serait annexée à chaque école centrale de département. Mais les bibliothèques de district furent bientôt délaissées. Quant aux bibliothèques d'écoles centrales, elles ont été l'origine de la plupart des grandes bibliothèques municipales de nos jours (arrêté consulaire du 28 janvier 1803). — Celles-ci sont aujourd'hui au nombre d'une centaine.

II. — Bibliothèques populaires. — Sous Louis-Philippe, il se produisit plusieurs propositions en vue d'organiser des « bibliothèques populaires », spécialement destinées « aux classes pauvres et laborieuses ».

Le Gouvernement provisoire de 1848 fit connaître à ses préfets, par une circulaire, son désir qu'une bibliothèque fût fondée dans chaque commune rurale. Elle devait être ainsi composée : écrits sur les droits et les devoirs du citoyen ; traités sur la législation usuelle, la culture de la terre, l'élève du bétail ; une histoire nationale ; une histoire des progrès de la civilisation ; biographies de grands hommes ; enfin « pour faire à l'imagination sa part légitime, j'y mettrais, disait le ministre Freslon, une collection des chefs-

d'œuvre en prose et en vers de notre littérature ». Mais ces intentions ne furent pas suivies d'effet.

De son côté, l'initiative privée manifesta, à plusieurs reprises, des velléités dans le même sens. On a gardé le souvenir d'une *Association universelle pour la fondation de bibliothèques communales* (1850), qui avorta promptement. En juillet 1862, la Société Franklin fut fondée pour « proposer l'établissement de bibliothèques municipales dans les localités qui en manquent ; aider de ses conseils celles qui s'organisent ; leur communiquer le catalogue des livres qui méritent d'être recommandés ; les encourager par des dons en livres ou en argent... ». L'exemple de la Société Franklin a été suivi par d'autres, notamment par la Ligue de l'Enseignement, qui se sont utilement employées, pendant le dernier quart du XIXe siècle, à faire instituer des bibliothèques par les communes, les sociétés ouvrières, coopératives ou de secours mutuels, etc.[1].

En 1873 le Ministère de l'Instruction publique jugea bon de s'intéresser aux résultats acquis par ces efforts spontanés et parallèles de l'initiative privée. Il prescrivit une enquête sur les « bibliothèques populaires » qui existaient alors, tant « communales » que « libres », et proposa son appui à celles qui consentiraient à accepter son contrôle. On apprit ainsi que la France,

[1] La Société Franklin (1, rue Christine, à Paris) publie, depuis 1869 un Bulletin (*Bulletin de la Société Franklin pour la propagation des bibliothèques populaires et militaires*) qui en est aujourd'hui à son 418e numéro.

comptait déjà, à cette date, 773 « bibliothèques populaires » avec 838.032 ouvrages.

La dernière statistique accuse, en décembre 1902, l'existence de 2.911 « bibliothèques populaires », subventionnées et contrôlées, avec 4.166.417 volumes, sans compter celles de Paris, ni les « sections populaires » des grandes bibliothèques municipales qui en ont. Il est à remarquer qu'il n'y a que cinq départements où l'on compte plus de 100 établissements de ce genre et vingt-neuf seulement où il en existe plus de 30.

On estime enfin à un millier le nombre des « bibliothèques populaires » libres, non subventionnées et non confessionnelles [1].

III. — Bibliothèques scolaires, dites aussi, depuis 1880, Bibliothèques populaires des écoles publiques. — Ces bibliothèques datent du Second Empire. Le ministre Rouland reprit en 1860, la vieille idée des hommes de 1848 : une bibliothèque par commune, et décida qu'elle serait placée à l'école communale, aux soins de l'instituteur [2]. Il convient de faire figurer ici ces « bibliothèques scolaires » parce qu'elles ont, en principe, comporté, dès l'origine, « outre les livres

[1] M. M. Pellisson prépare un historique complet des Bibliothèques populaires en France.

[2] « Ce fut surtout une œuvre de propagande politique : les livres donnés par le ministre, les préfets *et même les particuliers* faisaient pour la plupart l'apologie du régime impérial... » (L. Bourrilly, *Historique de l'enseignement primaire dans l'arrondissement de Toulon*. Ms. n° 3,427 à la Bibliothèque du M. P., p. 98.)

de classe nécessaires aux études des enfants, des ouvrages de lecture instructifs ou attrayants, destinés à être prêtés aux adultes et aux familles ». Il est clair que la section « pour les adultes et les familles » d'une « bibliothèque scolaire » n'est autre chose, en réalité, qu'une petite bibliothèque populaire. — On comptait, en 1902, 43,411 dépôts de ce genre, avec 6,978,503 volumes (y compris les livres de classe). Mais quoique ce nombre de 43,411 soit supérieur à celui des communes de France, cela ne signifie pas que toutes les écoles communales de France soient pourvues d'une bibliothèque : il faut tenir compte des agglomérations urbaines où il se trouve plusieurs dépôts (douze, quinze et davantage).

Une centaine de grandes « bibliothèques municipales », près de 3.000 « bibliothèques populaires » proprement dites, plus de 40.000 « bibliothèques populaires d'écoles publiques », ce sont là des chiffres imposants. Mais ils cessent, malheureusement, de l'être autant dès qu'on les analyse de près.

Pour qu'un dépôt de livres, institué en vue de contribuer à l'éducation du public, soit ce qu'il doit être, il est absolument nécessaire qu'il soit bien composé, c'est-à-dire que l'on y trouve les meilleurs ouvrages sur les grandes questions, ceux dont l'information est à jour, et j'ajouterais volontiers, s'il s'agit de bibliothèques « populaires » : ceux-là seulement, car il est déplorable que le temps et la bonne volonté des clients de ces bibliothèques se gaspillent en lectures de qua-

lité inférieure. Mais pas de dépôt bien composé sans budget qui permette des acquisitions rationnelles, régulières. La pire condition, pour une bibliothèque de haute éducation populaire, est de ne s'augmenter que par des dons accidentels, qui l'encombrent de volumes quelconques et parfois du rebut des collections particulières: au lieu d'être un magasin garni d'objets neufs et attrayants, elle devient vite, de la sorte, un cimetière, sinon un dépotoir [1]. — Or voici, à cet égard, l'état de nos bibliothèques.

On peut admetre, avec de l'optimisme, que la plupart des grandes bibliothèques municipales ont des ressources à peu près suffisantes [2]. Sur les trois mille « bibliothèques populaires » proprement dites (Paris excepté) deux cents seulement ont un budget d'acquisition supérieur à 500 francs; et les cinq sixièmes de ces établissements n'ont pas ou presque pas d'argent à consacrer à l'achat de livres nouveaux. Quant aux « bibliothèques populaires d'écoles publiques », celles qui sont en mesure d'acheter quoi que ce soit sont fort rares, si ce n'est dans quelques très grandes villes. — La plupart des dépôts ne se sont donc constitués et ne s'entretiennent depuis l'origine que par des dons : dons de l'État ou des particuliers.

[1] « Nous pourrions citer une bibliothèque rurale que nous avons vue sous l'Empire, celle du Pradet (Var), composée de 400 volumes donnés par un prêtre. Or, sur ces 400 livres, 100 environ étaient en latin et tous les autres étaient des ouvrages de piété. » (L. Bourrilly, *l. c.*, p. 99).

[2] On compte en France 28 bibliothèques municipales seulement dont le budget annuel dépasse 10,000 france.

A la vérité, les dons de l'État[1] ne sont pas faits complètement au hasard. Il existe en effet. au Ministère de l'Instruction publique une « Commission consultative des bibliothèques populaires, communales et libres » et une « Commission des bibliothèques de l'enseignement primaire ». — La première émet son avis sur les ouvrages qui lui sont envoyés par les éditeurs comme de nature à figurer dans les bibliothèques populaires ; elle « inscrit » les uns « sur son catalogue » et repousse les autres. La liste dressée par cette commission serait donc le catalogue d'une « bibliothèque populaire » normale, propre à guider les choix des établissements qui ont un budget, si : 1° la commission examinait tous les livres nouveaux (mais elle ne passe guère en revue que ceux qui lui sont envoyés *d'office*) ; 2° si sa liste était publiée (mais elle ne l'est plus depuis 1893)[2]. Dans l'état actuel des choses, c'est à guider les choix du Ministère parmi les livres, de nature à figurer dans les bibliothèques populaires, qui sollicitent une souscription, que servent surtout les délibérations de la « Commission consultative ». Les bureaux du Ministère répartissent ensuite entre les dépôts les exemplaires souscrits, toujours trop peu nombreux, faute de crédits convenables[3]. — La « Commission des

[1] Les « subventions » de l'État aux bibliothèques populaires sont toujours en livres, jamais en argent.

[2] Elle l'a été régulièrement de 1881 à 1893 dans le *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*.

[3] La somme inscrite au dernier budget (1905) pour les « Souscriptions scientifiques et littéraires, bibliothèques municipales et populaires, échanges internationaux » est de 164,000 francs ; sur

bibliothèques de l'enseignement primaire » est, de même, « chargée d'indiquer aux instituteurs un choix de livres propres à être introduits dans les bibliothèques populaires des écoles publiques[1] » et de conseiller l'autorité dont les souscriptions dépendent. Il convient de noter ici, en passant, que le crédit inscrit au budget de l'État pour les souscriptions de livres à l'usage des bibliothèques populaires des écoles publiques, de 250.000 francs en 1884, est tombé en 1904 à 113.000 francs (93.000 seulement en 1902) : dérogation fâcheuse, et dont il paraît difficile de rendre compte, à la libéralité ordinaire des pouvoirs publics pour tout ce qui concerne l'éducation de la démocratie.

En résumé, les rêves, les efforts et les sacrifices positifs qui ont été faits depuis plus d'un siècle, en France, pour fournir au peuple le pain de l'intelligence n'ont encore abouti que sur le papier à des résultats considérables. Il y a dès maintenant assez de bibliothèques, mais parce que, sauf exception, elles ne sont pas assez bien garnies, elles végètent. Il faut bien dire que les « bibliothèques populaires » proprement dites ne sont pas très fréquentées : dans 26 départements seulement le nombre annuel des communications est supérieur à celui des volumes qui figurent dans les dépôts. Pour les « bibliothèques populaires des écoles publiques », « tous les inspecteurs primaires signalent

cette somme, de 50 à 60,000 francs seulement sont affectés à l'achat de livres pour les bibliothèques populaires.

[1] Son premier « Catalogue » a été publié en 1868 ; le dernier en 1899.

depuis 1895 une augmentation notable dans le nombre des prêts » ; mais « il est à craindre que ce mouvement très heureux ne puisse pas se prolonger si l'on ne trouve pas moyen de tenir en haleine l'intérêt des lecteurs [1] ».

II

Comme on peut s'y attendre, les mêmes problèmes se sont posés à l'étranger, dans les mêmes termes. Et, sachant où nous en sommes chez nous, il est intéressant de constater où l'on en est ailleurs, notamment en Allemagne, en Angleterre et aux États-Unis [2].

I. — En Allemagne, jusque vers 1895, la situation n'a pas été sans analogie avec ce qu'elle était à la même époque et avec ce qu'elle est encore en France. Mais, depuis dix ans, il s'est produit un mouvement.

Les hommes les plus cultivés, et parmi eux, au premier rang, les professeurs d'Université qui, jusqu'alors,

[1] M. Pellisson, *Les Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France*. Paris, 1903, p. 38.

[2] Il existe une très abondante littérature sur l'histoire et les progrès des bibliothèques, et, en particulier, des bibliothèques populaires dans ces trois pays. Je me dispense de l'indiquer parce qu'elle est citée dans les excellents articles récents de M. M. Pellisson, où l'on en trouvera non seulement l'énumération, mais la substance : *Les bibliothèques populaires en Allemagne*, dans la *Revue pédagogique*, 15 juillet 1905 ; *Les bibliothèques scolaires en Allemagne*, ibidem, 15 septembre 1905 ; *Les bibliothèques publiques aux États-Unis*, dans la *Revue politique et parlementaire*, 10 octobre 1905 ; *Les bibliothèques municipales en Angleterre*, dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 novembre 1905.

étaient restés indifférents à l'institution des bibliothèques pour le peuple, ont commencé à s'en mêler. « Grâce à eux, le but de la bibliothèque populaire modernisée a été mis dans une lumière de plus en plus vive : elle doit être une institution de culture générale, — générale en ce sens qu'elle offre à chaque individu les moyens d'exercer sous toutes les formes et dans tous les sens l'activité de son esprit, générale en ce sens aussi qu'elle veut convenir à toutes les classes de la société. Il faudra donc qu'une bibliothèque populaire contienne désormais les ouvrages propres à servir : 1° à la culture littéraire et esthétique ; 2° à la culture artistique ; 3° à la culture professionnelle ; 4° à la culture politique et sociale ; 5° à la culture morale et philosophique ; 6° à la culture scientifique. Tous ces ouvrages devront, en outre, être choisis sans aucune préoccupation de faire prévaloir telle ou telle doctrine religieuse, politique, économique. On doit considérer que l'on a affaire à un public qui a passé l'âge d'être tenu en lisières, sur lequel on ne doit pas chercher à faire peser une tutelle, qu'il ne s'agit pas d'endoctriner mais d'élever. L'exclusion de toute tendance sera la règle. — Pour que la différence de la bibliothèque de culture avec la bibliothèque « instructive » et « récréative » du temps jadis se marque mieux à tous les yeux, les réformateurs ont jugé bon de lui donner un nom nouveau (*Bücherhalle*, *Lesehalle*). Même, on ne voulait plus à un certain moment entendre parler de l'ancienne dénomination : *Volksbibliothek ;* on lui trouvait une odeur de moisi. »

L'article capital dans le programme des promoteurs de la *Lesehallebewegung* est sans contredit celui qui a trait à l'esprit dans lequel une bibliothèque pour le peuple, digne de ce nom, doit être composée : « Le principe est résolument posé qu'il y a lieu d'évincer des anciens fonds les livres surannés et inutiles, le « ballast » ; et qu'on ne doit admettre que l'excellent, par exemple, pour les œuvres d'imagination, celles-là seulement qui sont des œuvres d'art (*Kunstwerk*). Sur ce point, les réformateurs n'hésitent pas à affirmer qu'il convient même de résister aux désirs exprimés par les lecteurs : on demande des romans-feuilleton ou bien de ces nouvelles anodines, écrites pour les « familles » par des femmes-auteurs ; le comité de la bibliothèque les achètera-t-il ? non pas. Son devoir est d'exclure l'insignifiant et le médiocre aussi bien que le mauvais, de bannir la littérature « à l'eau de rose » aussi bien que la littérature pornographique. »

Principes excellents. Mais, avant de les mettre en pratique, il faut compter avec bien des difficultés [1] ; et,

[1] Il faut bien se figurer que toutes les objections qui ne manqueraient pas d'être faites, en France, à un mouvement du même genre que la *Lesehallebewegung*, l'ont déjà été en Allemagne aussi copieusement que possible. Tout ce qu'il est possible de dire, dans l'un et l'autre sens, a été dit et répété. — On a dit, par exemple, que, sur la question du choix des livres, les réformateurs allaient trop loin; que, si l'on n'admettait que l'excellent, on réussirait peut-être moins à élever qu'à mettre en fuite le public, auquel le médiocre plaît; que, provisoirement, il serait plus sage, tout en donnant des indications, de déférer aux goûts douteux de la majorité, etc. Ces antithèses, comme les

surtout, supposé que l'on réussisse à triompher de cette épaisse sottise dont Schiller a dit que les Dieux mêmes sont désarmés contre elle, il faut de l'argent. De l'argent, vers 1895, il n'y en avait pas plus pour cet objet en Allemagne qu'en France, et peut-être moins. Depuis, les choses ont bien changé. Plusieurs États de l'Empire ont voté des subventions : 20.000 marks en Saxe ; 70.000 en Prusse. Des villes ont suivi cet exemple. Des particuliers (parmi lesquels Leo, Mommsen) ont donné, non de vieux livres, mais de grosses sommes (plusieurs dons se sont élevés à des centaines de mille marks) pour en acheter de nouveaux. D'ingénieux arrangements ont été pris pour faire bénéficier les régions les plus pauvres, par le moyen de bibliothèques de district, coopératives ou circulantes, des avantages dont, autrement, elles seraient restées longtemps privées. Enfin une revue, les *Blætter für Volksbibliotheken und Lesehallen*, s'est fondée en 1900 pour centraliser et distribuer les renseignements relatifs aux anciennes et aux nouvelles bibliothèques pour le peuple : il s'en dégage l'impression que le mouvement est, tant au point de vue financier qu'au point de vue moral, en bonne voie. L'espoir du succès final est désormais permis. Le Dr Schultz écrivait déjà dans son livre *Freie öffentliche Bibliotheken*, en 1900 : « Il faudra de grands efforts, des efforts continus, il faudra faire régulièrement de fortes dépenses si nous voulons

thèses qui les suggèrent, ont été, sont ou seront développées dans tous les pays.

mettre nos bibliothèques populaires au même niveau que les bibliothèques anglaises... Mais, d'autre part, avec des ressources moindres, nous pouvons obtenir de meilleurs résultats : le peuple, grâce à nos écoles, a chez nous plus de culture, une culture plus solide qu'en Angleterre ; en outre, nous savons administrer avec plus d'économie... »

II. — La France est, pour ce qui nous occupe ici, en retard sur l'Allemagne ; mais l'Allemagne est, de notoriété publique, en retard sur l'Angleterre.

C'est de 1850 que date, en Angleterre, la loi caractéristique qui permet aux villes et aux districts de s'imposer pour l'entretien de bibliothèques publiques (*Free public Libraries*). Aujourd'hui la *Free public Library* est généralement considérée, dans ce pays, comme un des organes essentiels de la cité moderne. Non seulement les communautés s'imposent volontiers, mais c'est la mode, parmi les particuliers qui ont fait fortune, de les doter généreusement ; les bibliothèques anglaises pour le peuple ont reçu, de ce chef, entre 1888 et 1897, près de vingt millions, et bien davantage depuis que le milliardaire Carnegie s'est mis à faire pleuvoir sur elles, comme on sait, ses prodigieuses libéralités.

En conséquence, les étrangers admirent, en Angleterre, les installations souvent magnifiques et toujours confortables, les aménagements presque toujours très pratiques des bibliothèques pour le peuple. C'est un fait qu'il y a en France de très beaux cafés, très propres,

et de très vilaines bibliothèques, odieusement mal tenues ; en Angleterre, ce sont les débits (*pubs*) qui sont sales, et les bibliothèques qui sont belles, et gaies, et engageantes.

Quant à l'esprit qui anime les administrateurs de ces établissements, qu'il suffise de citer les paroles d'Edward Edwards, écrites dès 1855 : « La nouvelle institution [de la *Free public library*] aura une entière indépendance vis-à-vis de tous les partis, de toutes les sectes, de toutes les confessions. Et elle ne voudra rien savoir des distinctions de classe. Entretenues par la contribution des capitalistes les plus riches et des plus humbles prolétaires, il faut que ces bibliothèques soient formées et accrues de façon à être utiles aux uns et aux autres. Elles contiendront, dans des proportions convenables, des livres utiles pour le citoyen qui n'a qu'une demi-culture, pour celui qui n'en a pas du tout, pour celui qui poursuit des études spéciales... Elles seront ouvertes indistinctement à tous. A tous elles offriront, non pas seulement les connaissances positives, les renseignements sur les faits et les idées du temps présent, mais les résultats acquis par les générations précédentes, les conceptions et les espérances qui préparent le monde à venir ». La prétention déclarée du personnel qui dirige les *Free public Libraries* est de collaborer à l'éducation nationale, conformément à l'aphorisme connu. « La bibliothèque publique est l'Université du peuple ; la véritable Université, c'est une collection de bons livres. »

Il n'y a guère qu'une ombre au tableau des bibliothèques pour le peuple en Angleterre, et qui va s'effaçant. La faute en est à l'absence de culture intellectuelle de la population anglaise en général. L'enseignement secondaire à l'européenne ne date chez nos voisins que d'hier et l'enseignement primaire que d'avant-hier seulement ; de là, l'étonnante ignorance des masses, la naïveté puérile et la barbarie de leur goût, qui contraste avec tant d'admirables dons naturels et un sérieux sans pareil. Dans les *Free public Libraries*, le public demande surtout des romans, (74 p. 100 en 1890), et des romans d'aventure, de cape et d'épée, ou de police. C'est comme si l'on lisait surtout chez nous, Dumas, Jules Verne et Gaboriau, et leurs innombrables émules. Il ne faut pas oublier que le peuple anglais, à l'exception de l'élite sociale, n'a pas reçu, jusqu'ici, d'éducation ; il est mentalement fruste, avec la vigueur et les gaucheries de l'adolescence. Il n'y a donc pas à se scandaliser que, dans les bibliothèques municipales anglaises, « il se trouve encore beaucoup de gens qui les considèrent simplement comme des cabinets de lecture et qui ne comprennent point les avantages d'ordre élevé qu'ils en pourraient tirer ». Mais cela passera. Cela passera demain — non pas, certes, tout à fait, mais dans la mesure où c'est déjà passé en Allemagne et en France — dès que les générations nouvelles, qui auront eu le bénéfice des récentes réformes scolaires, arriveront à la conscience.

III. — De même que la France est en retard sur l'Allemagne, qui est en retard sur l'Angleterre, l'Angleterre est, à son tour, « battue », comme les Américains aiment à dire, par les États-Unis.

Battue, cela s'entend, pour tout ce qui concerne les bâtiments, les aménagements et les dotations publiques et privées. Les villes américaines se taxent encore davantage, et depuis plus longtemps, que les villes anglaises au profit de leurs *Free Libraries*. Les enrichis d'Amérique opèrent, en cadeaux comme en affaires, avec des capitaux gigantesques. L'Écossais M. Carnegie, qui a gagné son argent en Pennsylvanie et dont l'érection de bibliothèques publiques est la passion (d'aucuns disent : la manie), n'a laissé tomber sur le Royaume-Uni qu'une rosée de ses libéralités ; il en a inondé sa patrie d'adoption, à raison de cinq ou six millions de dollars par an. Et il a des imitateurs. Cela explique assez l'aspect « palatial » des bibliothèques américaines. D'autre part, on sait que les Américains s'entendent à inventer des appareils et des arrangements, plus ou moins ingénieux et commodes, pour économiser le temps, la peine et les démarches inutiles. Je ne connais guère pour ma part, d'édifice plus somptueux — quoique parfaitement simple et d'un goût irréprochable — ni mieux approprié à sa destination, que la grande Bibliothèque de Boston (Mass.). J'en ai vu d'autres, tant dans les États du Centre que dans ceux de l'Est, dont on se dit, en y passant, que le séjour doit y être délicieux. Enfin j'ai admiré là-bas, comme tout le monde, l'organisation de

ces succursales (*branches, stations*), par l'intermédiaire desquelles les établissements urbains font rayonner leur action dans les faubourgs des grandes villes et jusque dans les campagnes ; le régime des prêts à distance des « bibliothèques circulantes » (*travelling libraries*) ; le zèle vraiment apostolique des bibliothécaires, beaucoup moins soucieux de « conserver » les livres, en sommeillant à côté, que d'en choisir et d'en acheter de nouveaux, et de mettre en communication l'homme qu'il faut avec le livre voulu. Ce zèle, dont l'excès même a quelque chose de respectable, découle chez les bibliothécaires américains, d'un sentiment tout à fait noble de leur responsabilité civique : « Personne ne saurait douter, dit M. Melvil Dewey, de l'intérêt suprême qu'il y a pour notre pays à ce que tous les citoyens puissent avoir accès aux meilleurs livres qui inspirent et forment le caractère, à la science qui fonde la prospérité nationale. Or, c'est l'œuvre que les bibliothèques peuvent accomplir d'une façon très efficace et très économique... Une bibliothèque est est une école ; le bibliothécaire est un éducateur dans le sens le plus élevé du mot. »

Au reste, si le bibliothécaire américain se considère éminemment comme un éducateur et un directeur d'études, c'est en grande partie, parce que son public, comme le public anglais, n'a pas d'éducation et manque d'études préalables. Non pas que le public américain ait jamais rien eu de l'indifférence profonde aux choses de l'esprit et de la stolidité où la masse anglaise s'est complue presque jusqu'à nos jours ; mais il s'est con-

tenté longtemps d'une culture très superficielle et un peu enfantine. Ajoutez que là-bas, où tout le monde se croit l'égal de n'importe qui (sinon quelque peu supérieur), il n'est personne qui ne prétende au luxe intellectuel comme aux autres, de sorte que la quantité des citoyens les plus incultes qui utilisent la bibliothèque publique est beaucoup plus considérable qu'en Europe. Ce peuple géant, qui est encore, à tant d'égards, un peuple enfant, demande donc, lui aussi, des romans, et des romans « sensationnels », de préférence aux nourritures plus saines. C'est, aujourd'hui, le grand souci des bibliothécaires-éducateurs des États-Unis d'accélérer le changement de cet état de choses, qui se modifierait sans doute de lui-même, par suite du progrès intime de la nation, mais trop lentement à leur gré. Tandis que nous en sommes encore, dans l'Europe continentale, à chercher de l'argent, condition première de toute action, ils en sont, de l'autre côté de l'eau, à discuter la proportion convenable des romans, plus ou moins sensationnels, dans le catalogue des bibliothèques du peuple. Pas de *fiction*, disent les intransigeants, qui sont, naturellement, en minorité. 10 p. 100, 20 p. 100, 45 p. 400? proposent les modérés. Contentons-nous de noter ici que cette question n'a pas donné lieu à moins de cent vingt articles dans les seize premiers volumes du *Library Journal*, l'organe de la Société des bibliothécaires américains, sans préjudice d'une foule de mémoires publiés soit dans d'autres recueils, soit à part.

III

De temps en temps un Français qui revient d'Angleterre ou des États-Unis, où il a été émerveillé du contraste entre les bibliothèques locales et celles qu'il connaît en France, éprouve le besoin de révéler au public de notre pays les progrès d'autrui, en faisant un triste retour sur la situation qui est la nôtre. De là, d'éloquents articles, qui, du reste, tombent aussitôt dans l'oubli, si tant est que personne les lise, à en juger par ce fait qu'ils n'ont aucun résultat et que d'autres voyageurs, qui n'en ont pas eu connaissance, les refont ingénument l'année suivante. C'est ainsi, par exemple, que M. A. Chevalley conduisit, en 1898, dans le *Temps* et dans le *Manuel général de l'Enseignement primaire* une vigoureuse campagne, à propos des bibliothèques anglaises, pour nos bibliothèques populaires : il voulait pour elles, « au minimum », « une salle sur la rue aux portes toujours ouvertes ; de la lumière le jour, des lumières le soir ; le département des prêts d'une part, le reste de la salle pourvu de sièges et de tables ; enfin les journaux du jour ouverts sur des pupitres ». Il disait encore : « De l'intermittent bureau de prêts, borgne et quasi-honteux, il faut faire dans chaque quartier une banque moderne au capital sans cesse productif : une banque du savoir, claire et gaie... » Il dit : on en parla huit jours ; après quoi l'on n'en parla plus.

Il reste maintenant à indiquer en quoi la nouvelle

tentative faite au service de la cause des bibliothèques populaires en France, dont le présent *Bulletin* est l'organe, diffère des précédentes. A cet effet, rien de mieux, semble-t-il, que d'exposer en toute simplicité le bref historique de cette entreprise.

Un des services de l'établissement public, dépendance du Ministère de l'Instruction publique, qui existe à Paris, depuis vingt-cinq ans, sous le nom (maintenant assez impropre) de Musée pédagogique[1] est chargé de centraliser ce qui intéresse les « Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École » en France. Il a paru évident que, parmi ces œuvres, une des plus vastes et celle qui, peut-être, serait la plus efficace si l'on travaillait sincèrement à la développer, c'était l'œuvre des bibliothèques populaires. M. Pellisson, chef du service, fut donc prié de faire, pour commencer, une étude synoptique de la condition des bibliothèques de cet ordre en France et à l'étranger. Avec quelle conscience il s'est acquitté de cette tâche, les résultats de son enquête qui ont été ou qui seront publiés le prouveront aux personnes compétentes.

Il a paru évident, à la suite de cette enquête, qu'il manquait, en général, à nos bibliothèques françaises non seulement de l'argent et ce que l'argent suffit à donner (locaux, etc.), mais encore des principes de vie, à savoir la parfaite conscience de leur rôle, assez de bons livres, assez d'amis.

[1] Le nom officiel de l'établissement est depuis 1903 « Bibliothèque, Office et Musée de l'enseignement public ».

De l'argent, il ne dépendait pas de nous de leur en faire attribuer *hic et nunc*. Mais l'argent, si nécessaire qu'il soit, n'est pas tout. Nous avons cru qu'en encourageant la publication d'un très modeste *Bulletin*, le M. P. contribuerait peut-être, du même coup, à procurer aux bibliothèques populaires tout le reste de ce qui leur manque : très vif sentiment de leur valeur sociale, livres et amis. Or si elles avaient plus d'amis, elles auraient de l'argent aussi.

Nous en étions là de nos projets, lorsqu'il vint à notre connaissance que M. C. Bloch, inspecteur général des bibliothèques, particulièrement chargé des bibliothèques populaires, réfléchissait, de son côté, aux moyens de les vivifier, et qu'il pensait à une publication spéciale. Cette pensée est, en effet, la première qui se présente à l'esprit de tout observateur attentif du présent, instruit du passé. — Il va sans dire qu'aucun double emploi n'était possible. Les deux projets embryonnaires, celui de M. Bloch et le nôtre, n'en firent bientôt plus qu'un.

C'est ainsi qu'est né, sous les auspices du M. P. (qui s'est imposé quelques sacrifices pour cette œuvre d'utilité publique) et de l'Inspection générale des bibliothèques, avec la coopération de M. l'éditeur Cornély, le *Bulletin des Bibliothèques populaires*, dont le programme est très net.

Le *Bulletin* se propose, en général, de provoquer et de servir, en France, un mouvement analogue à celui qui s'est dessiné depuis 1895 en Allemagne : il sera le lien entre les bibliothèques populaires et leurs

amis connus ou inconnus, déclarés ou en puissance. Il publiera donc de temps en temps (non pas dans tous les numéros, mais seulement lorsqu'il y aura lieu) des articles de doctrine ou d'information sur les questions qui intéressent les bibliothèques populaires, chez nous et ailleurs. Il accueillera aussi des communications.

Le principal objet précis de cette publication est d'ailleurs d'être un bulletin critique des publications nouvelles *en français*, à l'usage des personnes qui administrent ou qui fréquentent les bibliothèques municipales, populaires, populaires des écoles publiques, etc., tant en France qu'à l'étranger. — Comme il importe beaucoup que nos intentions à cet égard soient bien comprises, je vais essayer de les définir.

L'idéal pour une bibliothèque populaire, c'est, répétons-le, d'être exclusivement composée de livres vivants (c'est-à-dire non surannés), et de bons livres ; inutile qu'ils soient nombreux, s'ils sont bons. Tant que cet idéal — inaccessible, du reste, comme tout idéal — ne sera pas visé, les bibliothèques populaires seront au-dessous de leur fonction normale. Mais comment savoir si un livre est au courant, et s'il est bon ? Qu'est-ce, au demeurant, qu'un *bon* livre ? Voilà des questions qu'il est bien légitime de poser..

Le *Bulletin* se propose justement de fournir des réponses à la première. Il fera connaître, en en rendant compte, les livres nouveaux ou récents où sont présentés les derniers résultats de l'investigation scientifique sur les grands problèmes qui sollicitent la curio-

sité humaine. Cette besogne est certainement utile, car le « grand public » lisant n'apprend guère que par hasard, nous l'avons déjà dit, la publication des ouvrages les plus considérables, même de ceux qui lui sont expressément destinés.

Qu'est-ce, maintenant, qu'un « bon » livre ? Nous qualifions, ici, de la sorte, les ouvrages de haute vulgarisation scientifique qui sont faits avec compétence et clarté, et les ouvrages proprement littéraires qui sont intéressants à quelque point de vue, pour le fond ou pour la forme. Cela exclut naturellement : 1° tous les livres techniques, manuels ou monographies dont l'intelligence suppose des connaissances préalables et qui sont des instruments de travail à l'usage des spécialistes ; 2° tous les livres de basse vulgarisation, j'entends par là ces exposés sommaires, bâclés par des auteurs qui prétendent apprendre aux autres ce qu'ils ne savent pas bien eux-mêmes, et qu'on émaille pardessus le marché de niaiseries sous prétexte de les mettre « à la portée » du populaire. A l'encontre des auteurs de pareils livres qui, malheureusement, pullulent, nous croyons décidément qu'il n'y a rien de trop tonique « pour le peuple » ; qu'il faut offrir à la consommation populaire ce qu'il y a de meilleur sur le marché, sous réserve des avertissements convenables ; et enfin qu'il n'est pas indispensable de faire la bête pour être entendu des simples. Bref nous estimons « bons » les ouvrages que de vrais savants, et intelligents, écrivent pour communiquer au « grand public » les résultats, assimilables pour lui, des recherches

dont ils ont, de première main, embrassé l'ensemble ; « mauvais », ceux des demi-savants, vulgarisateurs de profession. Et nous ne croyons pas, en principe, qu'il y ait lieu de reconnaître une espèce de vulgarisation à part, *ad usum plebis*, c'est-à-dire pour les pauvres. — Est-il besoin d'ajouter que notre notion du « bon » et du « mauvais » n'a rien à faire avec une doctrine politique ou philosophique, quelle qu'elle soit ? Nous répudions toute propagande, hors celle de la vérité.

Le *Bulletin* rendra compte des bons livres, c'est-à-dire, en somme, des livres qui conviennent vraiment à des bibliothèques pour le peuple. Il passera les mauvais sous silence.

Rendra-t-il compte de *tous* les bons livres ? Ce n'est pas probable. D'abord, il y en a trop. Ensuite, nul ne peut se vanter de ne rien oublier. Enfin, le *Bulletin* ne publiera, pour commencer, qu'une feuille d'impression (16 pages) par mois, pendant dix mois de l'année. — J'ajoute que les « bons » livres *très coûteux* seront exclus en principe : en conseiller l'acquisition aux bibliothèques populaires ou à leurs clients, ce serait pratiquer la détestable ironie des médecins qui conseillent un séjour de plaisance dans le Midi aux travailleurs dans la gêne.

On ne se dissimule nullement que, même restreinte entre ces limites, la tâche entreprise est très ardue. Nous souhaiterions que ce *Bulletin* devînt, pour la littérature de haute vulgarisation non technique, et pour la littérature générale, ce que la *Revue critique*

d'histoire et de littérature, par exemple, est pour des ouvrages d'un type différent ; et c'est là, en vérité, une ambition très hardie. Les difficultés et les pièges possibles sont innombrables. Deux choses seulement nous encouragent. — La première, ce sont les précautions que nous avons prises pour éviter les pires dangers : il ne paraîtra jamais dans cette publication une ligne de réclame (même sur la couverture), ni de complaisance ; tous les articles seront signés et visés par un membre compétent du Comité de rédaction ; et ils seront aussi brefs, aussi pleins et aussi impersonnels que possible, car il s'agit seulement d'analyses pour faire connaître, non de « jugements » ou de dissertations à côté. — En second lieu, c'est un puissant réconfort d'avoir réussi à grouper tout de suite tant d'hommes distingués ou éminents pour l'action plutôt pénible, et très désintéressée, qui leur était proposée[1].

[1] Le Comité de rédaction du *Bulletin* est formé de MM. Andler, chargé de cours à la Sorbonne (Littérature étrangère) ; Berget, professeur au lycée Voltaire (Agriculture) ; Berthélemy, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris (Droit) ; Brucker, professeur au lycée de Versailles (Sciences naturelles) ; Brunot, professeur à la Sorbonne (Linguistique) ; Fontaine, directeur du Travail au Ministère du Commerce (Science sociale) ; Gallois, professeur-adjoint à la Sorbonne (Géographie et voyages) ; Herr, bibliothécaire de l'École normale supérieure ; Lanson, professeur à la Sorbonne (Littérature française) ; Lemonnier, professeur à la Sorbonne (Beaux-Arts) ; Lévy-Bruhl, professeur-adjoint à la Sorbonne (Philosophie et Morale) ; Marotte, professeur au lycée Charlemagne (Sciences mathématiques et physiques) ; R. Périé, inspecteur d'Académie (Livres pour la jeunesse) ; Pottier, membre de l'Institut (Antiquités orientales, grecques et romaines) ; Renard, professeur au Conservatoire des Arts et Métiers (Technologie) ; Seignobos, professeur-adjoint à la Sorbonne (Histoire générale), et M. Pellisson, inspecteur d'Académie, secrétaire.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 1

CONFÉRENCES D'AMÉRIQUE

I. La tradition de la France 1
II. Michelet 33

NOTES SUR L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS

III. L'Éducation aux États-Unis. 97
IV. Notes de voyage 123
1. La démocratie américaine a foi en l'éducation . . 127
2. Décentralisation et liberté 150
3. Organisation des études 168
4. Programmes, méthodes et résultats 181
5. Mœurs scolaires 203

QUESTIONS DIVERSES

V. Les idées de H.-G. Wells sur l'Éducation. . . . 231
VI. La préparation à l'enseignement. 271
VII. Les Bibliothèques populaires. 293

ÉVREUX, IMPRIMERIE DE CHARLES HÉRISSEY

CUBBERLEY LIBRARY

Basement

ALBER
— La
— La
la fo
— La
— La
— La
les or
— Poe
BENOI
tique
BOSSE
au m
germ
— Goet
— Goet
poras
— Sche
— La l
— Essa
BOURC
d'Alle
BRUNE
Etude
tératu
Ouvra
— L'évo
de la
— L'éc
Franc
— Les
— Viet
CARO :
portra
— Mélo
— Poète
— Varié
DELTOU
XVII
Ouvra
FILON
— La cu
GAUTHI
L'Arél
GIRAUD
Ouvrag
— Chate
GLACHA
1 vol. Ou
— Essai critique sur le théâtre de Victor Hugo. 2 vol.
GREARD (Octave), de l'Académie française : Edmond Scherer. 1 vol.
— Prévost Paradol. 1 vol.
JUSSERAND (J.-J.) : Les Anglais au moyen âge. 2 vol. :
La vie nomade et les routes d'Angleterre au XIVe siècle. 1 vol.
Ouvrage couronné par l'Académie française.
L'épopée mystique de William Langland. 1 vol.
LANGLOIS (Ch.-V.) : La société française au XIIIe siècle. 1 vol.
LARROUMET (G.), de l'Institut : Marivaux, sa vie et ses œuvres ; nouvelle [illegible] vol.
Ouvrage couronné par l'Académie [illegible]
— La comédie de Molière. 1 [illegible]

RIGAL (E.) : Le théâtre français avant la période classique. 1 vol.
RITTER (E.) : La famille et la jeunesse de J.-J. Rousseau. 1 vol.
Ouvrage couronné par l'Académie française.
SPENCER (H.) : Faits et commentaires. 1 vol.
STAEL (Mme de) : Lettres inédites. 1 vol.
STAPFER (P.) : Molière et Shakespeare.
Ouvrage couronné par l'Académie française.
— Des réputations littéraires. 1 vol.
— La famille et les amis de Montaigne. 1 vol.
TAINE (H.) : Histoire de la littérature anglaise. 5 vol.
— La Fontaine et ses fables. 1 vol.
— Essais de critique et d'histoire. 3 vol.
TEXTE (J.) : J.-J. Rousseau et les origines du cosmopolitisme littéraire. 1 vol.
Ouvrage couronné par l'Académie française.

370.944 .L264
Questions d'histoire et d'ense
Stanford University Libraries
3 6105 042 747 514

CUBBERLEY LIBRARY